



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROSGRAP
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTORIA**

EGNALDO FERREIRA DE SOUSA JUNIOR

**NAS TERRAS DAS CONHAS E DOS “ENCANTADOS”. O USO DA HISTÓRIA
LOCAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

**Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
São Cristóvão - SE
2020**

EGNALDO FERREIRA DE SOUSA JUNIOR

**NAS TERRAS DAS CONHAS E DOS “ENCANTADOS”. O USO DA HISTÓRIA
LOCAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Heimar Souto.

**Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
São Cristóvão - SE
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Sousa Junior, Egnaldo Ferreira de

S725n Nas terras das conhas e dos “encantados”: o uso da história local para ensino de história / Egnaldo Ferreira de Sousa Junior; orientador Paulo Heimar Souto. – São Cristóvão, SE, 2020.

108 f.: il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. Aldeias indígenas - Alagoas. I. Souto, Paulo Heimar, orient. II. Título.

CDU 930:37.012(813.5)



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROSGRAP
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

EGNALDO FERREIRA DE SOUSA JUNIOR

**NAS TERRAS DAS CONHAS E DOS ENCANTADOS. O USO DA HISTÓRIA
LOCAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em ____ de ____ 2020.

BANCA EXAMINADORA

Presidente - Orientador

Prof. Dr. Paulo Heimar Souto
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Membro Interno

Prof.^a Dr.^a. Marizete Lucini
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Membro Externo

Prof. Dr. José Batista Neto
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Membro Suplente

Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Por isso que os nossos velhos dizem: "Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai". Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo.

Ailton Krenak

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao poder superior, que na minha concepção é Deus, que me proporcionou as condições para realizar este trabalho.

Ao meu orientador e amigo, professor Paulo Heimar Souto, pela paciência, companheirismo e orientações, que enriqueceram este trabalho. Nos momentos mais difíceis e tortuosos dessa caminhada, ele sempre expressava uma palavra de ânimo e apoio. Peça fundamental deste trabalho.

Agradeço a todos os professores do ProfHistória, em especial a Professora Marizete Lucini, Professor Itamar Freitas e ao Professor Lucas Miranda, pelas contribuições e ensinamentos nessa prática pedagógica do ensino de História.

Agradeço especialmente a minha família. A minha esposa/companheira Maysa Fernanda, pela compreensão nas inúmeras ausências e pelo constante apoio. As minhas filhas Heloísa e Ana Luísa, que na inocência e singeleza de uma criança, com o seu amor e carinho, foram as minhas bases para não desistir durante o caminho. A meus pais, que mesmo nas dificuldades, proporcionaram o estudo como primordial. A mãezé, minha vozinha (in memória), que mesmo analfabeta, tinha uma sabedoria ímpar, e foi fundamental com vários conselhos e ensinamentos, para um jovem que começou a ser o provedor da família aos 12 anos. Saudades eternas.

Aos amigos do mestrado, Adilson Nobre, Moises Reis, Paulo Roberto, Carlos Billy Wagner, Mauro Firme, Fernanda Andrade (fifi) e Byron Bastos, que foram essenciais para aliviar o fardo dessa caminhada, tornando-a mais alegre e feliz, no qual foi marcada por vários momentos felizes.

Aos amigos Vanessa e Bruno, pelo constante apoio. Aos colegas da Escola Estadual de Pariconha, em especial a Professora Ivania e as coordenadoras Maria Cícera e Isabel Cristina. Agradeço também ao professor Tio Ricardo, pelo constante apoio.

Em especial, a Cícero Pereira dos Santos (Cicinho), pelo apoio na pesquisa e por possibilitar o começo de compreender o que é ser Jiripancó.

RESUMO

Este estudo objetiva discutir a importância de compreender a história da comunidade indígena Jiripancó como conhecimento que contribui na valorização e envolvimento dos discentes do Ensino Médio na construção/reconstrução da História Local de área sertaneja alagoana localizada no povoado Ouricuri, na comunidade indígena Jiripancó, município de Pariconha/AL. Para tanto, nos propusemos a analisar a experiência centrada nas sequências didáticas desenvolvida na Escola Estadual Indígena José Carapina, no primeiro semestre de 2019, cujo intuito foi de aproximar os discentes do processo histórico da formação econômica e social do município aos dias atuais, os situando como coautores da História da localidade em que vivem, trazendo à tona acontecimentos, hábitos, religiosidade, manifestações culturais, personagens e locais comuns aos munícipes, possibilitando a compreensão da relação entre presente e passado e o reconhecimento de sua condição de sujeitos históricos, rompendo com a História objetiva e tradicional, em uma perspectiva de pertencimento a comunidade. Esta proposta, tenta promover uma interação significativa e atrativa dos discentes com a disciplina História. Assim, torna-se necessária a discussão sobre os elementos constituintes da História Local como estratégia metodológica a partir de Bittencourt (2005) Schmidt (2010), Guimarães (2017) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a BNCC (2018), consubstanciados com referenciais teóricos da Educação Indígena através das análises de Bergamaschi (2012), Munduruku (2011). Os resultados sinalizam que o material coletado tem substancial para ser problematizado e utilizado para construção/reconstrução da História Local, e assim oferecer novas alternativas de aproximação de reflexões acerca do cotidiano do discente, da localidade indígena, das funções da escola pública, relacionadas com o ensino de História em uma perspectiva crítica e cidadã.

Palavras-Chaves: Educação Escolar Indígena. Ensino de História. História Local.

ABSTRACT

This study aims to discuss the importance of understanding, valuing and involving high school students, in the construction / reconstruction of the Local History of the sertaneja region of Alagoas, located in the Ouricuri village, in the Jiripancó indigenous community, municipality of Pariconha / AL. Analyzing the experience centered on the didactic sequences developed at the José Carapina Indigenous State School, in the first semester of 2019. The purpose of which is to bring students closer to the historical process of the economic and social formation of the municipality, to the present day, placing them as co-authors of the local history. In which they live, bringing up events, habits, religiosity, cultural manifestations, characters and places common to residents, enabling students to understand the relationship between the present and the past and to recognize themselves as historical subjects, seeking to break with objective and traditional, in a perspective of belonging to the community. This proposal tries to promote a meaningful and attractive interaction between students and the discipline History. Thus, it is necessary to discuss the constituent elements of Local History as a methodological strategy based on Bittencourt (2005) Schmidt (2010), Guimarães (2017) and the National Curriculum Parameters (1998) and BNCC (2018), consubstantiated with theoretical references of Indigenous Education through the analyzes of Bergamaschi (2012), Munduruku (2011). The results indicate that the material collected has substantial to be problematized and used for the construction / reconstruction of Local History, and thus offer new alternatives for approaching reflections about the student's daily life, the indigenous locality, the functions of the public school, related to the teaching History in a critical and citizen perspective.

KEYWORDS: Indigenous Education. History teaching. Local History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa Político de Alagoas.....	29
Figura 02 – Mapa do município de Pariconha	30
Figura 03 – Distanciamento entre Pariconha e Geripancó.....	33
Figura 04 – Escola José Carapena	38
Figura 05 – Livro Didático de História.....	45
Figura 06 – Puxada do cipó 1	49
Figura 07 – Puxada do cipó 2	51
Figura 08 – Puxada do cipó 3	52
Figura 09 – Toré	53
Figura 10 – Menino do rancho	54
Figura 11 – Flechada do imbu	55
Figura 12 – Promessa no terreiro.....	57
Figura 13 – Madrinhas 1	58
Figura 14 – Madrinhas 2	60
Figura 15 – Cansação	61
Figura 16 – Cesto.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Declarações sobre raça e preconceitos raciais	25
Tabela 02 – Cronograma de atividades	43

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGU	Advocacia Geral da União
AXA	Articulação Xingu Araguaia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GERE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LDBEN	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEIS	Núcleos de Educação Escolar Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNGATI	Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 01	17
1. O USO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	17
1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI 11.645/2008 E A BNCC.....	24
CAPÍTULO 02	29
2. A TERRAS DAS CONHAS.....	29
2.2. A IDENTIDADE JIRIPANCÓ	35
2.3. A ESCOLA JOSÉ CARAPINA	38
CAPÍTULO 03	42
3. MEU POVO JIRIPANCÓ.....	42
3.1. 1º SEQUÊNCIA DIDÁTICA: MEU POVO JIRIPANCÓ	43
3.2. 2º SEQUÊNCIA DIDÁTICA: JIRIPANCÓ. QUEM SÃO ELES?	64
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE	83
ANEXO.....	87

INTRODUÇÃO

Diante do contexto atual do cenário brasileiro, no qual está sendo marcado pela intolerância e desinformação, faz necessário a divulgação de informações, estudos e práticas condizentes com a diversidade dos povos indígenas. Segundo o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010¹, existem 305 povos indígenas, que falam 275 línguas diferentes e somam 896.917 pessoas.

Assim, essa dissertação objetivou compreender a história da comunidade indígena Jiripancó como conhecimento que contribui na valorização e envolvimento dos discentes do Ensino Médio na construção/reconstrução da História Local de área sertaneja alagoana localizada no povoado Ouricuri, na comunidade indígena Jiripancó, município de Pariconha/AL.

De um modo geral, pouco se conhece sobre os modos de vida indígena, e isso tem uma relação usualmente representada pelo senso comum de um índio genérico, com traços e hábitos culturais uniformes. Visando contribuir para superar algumas lacunas, referente a compreensão dos povos indígenas, é que esta pesquisa objetiva analisar quais as contribuições da identidade Jiripancó² para o ensino de História, na Escola Indígena José Carapina, localizada no povoado Ouricuri, município de Pariconha, alto Sertão Alagoano.

Inicialmente, gostaria de observar que há um ditado popular muito comum no sertão das Alagoas que diz: “quem não pode com o pote, não pega na rodilha”, e esse foi o lema desses dois anos no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), cursado na Universidade Federal de Sergipe (UFS). A princípio, a euforia e a alegria foram sentimentos motivadores, pelo fato de ser aprovado em uma seleção de alto nível, e depois de 10 anos de regência na educação básica, com uma carga horária altíssima, em variadas escolas, alunos e planejamentos pedagógicos, a entrada no ProfHistória possibilita uma renovação, um ânimo novo para o percorrer no caminho da docência.

As primeiras aulas foram desafiadoras no que se refere a novos aprendizados, proporcionando repensar as práticas relacionadas a aplicação de conceitos e teorias, e até na função social proporcionada pela disciplina História e sua aplicação em nosso cotidiano na certeza de conceitos e teorias, e até na função da disciplina história ou para que serve.

¹ Disponível: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf

² Utilizaremos o termo Jiripancó, por ser a forma como os mais velhos denominam a comunidade, todavia a comunidade utiliza os termos: Geripancó, Jeripancó. (SANTOS, 2015, p.13)

As leituras e discussões indicaram a princípio uma autorreflexão sobre o ensinar História, principalmente baseados em conceitos como educação histórica, aprendizagem histórica e consciência histórica e, que causou uma perturbação na possibilidade de tirar esses conceitos do plano das meras discussões e aplicá-los na prática do ensino de história. Esses novos caminhos e conceitos propostos, foram a princípio, uma escuridão nas nossas convicções de ensino, mas que depois serviram como luz para um novo olhar de como ensinar História.

Na insurgência de caminhos a trilhar e outras possibilidades com relação ao ensino de História, algumas inquietações são latentes. A primeira inquietação é no sentido de aproximar a teoria da prática pedagógica, oferecendo subsídios que auxiliem o professor em sua prática na sala de aula na perspectiva de facilitar a aprendizagem; e, a segunda refere-se a de que maneira operacionalizar conteúdos, conceitos e temas considerando a velocidade de informações, onde qualquer conteúdo da disciplina de História pode ser buscado e encontrado nos sites de busca da internet, vídeos são produzidos com as mais variadas explicações, no mínimo questionáveis, e que nos últimos anos, emergiram os mais arautos conhecedores da História, com uma linguagem simples, dispondo de variados recursos tecnológicos e midiáticos, cada qual na busca de uma dita verdade.

Partindo do pressuposto que o ensino de História pode se converter em ricas ferramentas para construção de conhecimentos e que norteiam os discentes na tomada de consciência sobre suas identidades, enquanto ser social e histórico, favorecendo o conhecimento e interferência dos mesmos na sua realidade, reafirmo a importância desta discussão tendo por ênfase o uso da História Local, no ensino de História.

Inicialmente, as primeiras inquietações referentes a pesquisa, partiram de algumas particularidades que envolvem o município de Pariconha, localizado no Alto Sertão Alagoano. A primeira particularidade, refere-se ao fato de no município existir três territórios indígenas (Karuazu, Geripancó e Katokin). A segunda particularidade, refere-se à Educação Indígena e a sua operacionalidade na Escola Estadual Indígena José Carapina, situada na aldeia Jiripancó no povoado de Ouricuri. A escolha da referida escola, deu-se pelo fato desta unidade de ensino estar localizada nas delimitações do território, com os seus alunos pertencentes a comunidade Jiripancó, pelo legado histórico muito rico, que possibilitará refletir sobre os saberes da comunidade em sala de aula. Essa reflexão sobre o uso da história local, como uma possibilidade de contribuição para a educação indígena, parte “do reconhecimento do outro como interlocutor legítimo, embasando a interação no respeito a esse outro com o qual dispomos a dialogar. O respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los nos seus modos de viver” (BERGAMASCHI, 2012, p. 07)

Ademais, a pesquisa buscou identificar algumas contribuições da identidade Jiripancó para o uso da História Local e refletir sobre as potencialidades da educação indígena Jiripancó para o ensino de História. Assim, buscando corroborar com o pensamento de Munduruku (2012) no tocante a identidade nos variados espaços, é importante observar que

Esse sentido de pertencimento a uma realidade maior, que é compartilhada com outros povos, já está dentro do *modus operandi* de cada sujeito em particular e da coletividade em geral. Não é preciso assumir uma identidade, mas torna-la visível dentro do contexto social brasileiro (MUNDURUKU, 2012, p. 48).

Vivemos tempos onde os questionamentos sobre a disciplina História e o que nela é ensinado, é alvo de constantes críticas e dúvidas. Passamos de professores a doutrinadores com poderes excepcionais de formar batalhões fieis, atentos, de olhos e ouvidos abertos para só fazer aquilo que é proferido da narrativa do professor. Junto com esse discurso, o ensino de história tem um caminho de curvas tortuosas e retas longas, que é a estrada por nome de internet, haja vista as várias possibilidades de acesso e informação encontradas.

Os conteúdos, conceitos e temas relacionados ao ensino de História, debatidos nas salas de aula seja através do livro didático, de vídeos, textos, em sites ou em redes sociais que permitem a difusão com ou sem veracidade dos conteúdos que nestes espaços e ferramentas estão disponibilizadas, são precários em abordar as contribuições da História Local e da educação indígena.

Nesse sentido, nos propusemos a analisar quais as contribuições da identidade Jiripancó para o ensino de História, na Escola Indígena José Carapina, localizada no povoado Ouricuri, município de Pariconha, alto Sertão Alagoano. Assim, os diversos questionamentos realizados sobre o que deve ser debatido referente a educação indígena, no âmbito da disciplina História nas salas de aula, passa a princípio, pela sua compreensão em ressaltar os indígenas como protagonistas da História.

Diante disso, julgamos como fundamental, refletir sobre as proposições da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) referente a aplicabilidade de Lei 11.645/2008. De maneira que, as orientações contidas servirão de norteamento para os sistemas e redes de ensino. Nesse sentido, é que um dos nossos objetivos foi proposição de sequências didáticas em consonância com a referida lei, no intuito de proporcionar um auxílio no ensino aprendizagem para a prática docente, na perspectiva de subsídio para o ensino de história.

Assim sendo, no tocante a abordagem metodológica desse estudo, caracterizamos a comunidade indígena Jiripancó, observando-se o entorno natural, os sujeitos e as suas relações sociais, no sentido de compreender os significados estabelecidos com a história local e a

educação indígena, em uma proposta de estudo de caso no sentido de “exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social” (MERIAN, 1998, p. 9), sendo o estudo de caso, objeto de investigação, no tocante a “investigação educacional, as unidades que originam os estudos de casos são, normalmente, as organizações escolares ou um ou vários(as) alunos(as) ou um ou vários(as) professores(as)” (SARMENTO, 2011, p. 02).

Fizemos um levantamento do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena José Carapina, na busca de informações sobre as propostas didáticas executadas, seu quadro funcional, estrutura, corpo docente e planejamentos. Realizamos revisão bibliográfica sobre as produções referentes aos Jiripancó no banco de publicações do GPHIAL³, no intuito de compreender essa comunidade. O conteúdo dessas pesquisas serviu de fonte para analisar o uso da história da local, com a educação indígena e o ensino de história. Fizemos várias visitas a comunidade e a escola, ao longo de 18 meses,⁴ no intuito de aproximar e alinhar os diálogos, pensamentos e entendimento. Ressaltamos que o referido estudo, é acompanhado pela liderança indígena Jiripancó Cícero Pereira dos Santos⁵.

Nesse sentido, dividimos a pesquisa nos seguintes capítulos: No primeiro capítulo, intitulado “O uso da História Local no Ensino de História” teceremos linhas sobre o uso e as possibilidades da História Local. No que tange essa abordagem para o ensino de História, propomos o objetivo de compreender quais as contribuições da identidade Jiripancó para o uso da história local. No tópico 1.1 do referente capítulo, abordaremos a Lei 11.645/2008 e a sua aplicabilidade de acordo as proposições referentes a BNCC.

No segundo capítulo, intitulado “Nas Terras das Conhas e dos Encantados” abordaremos algumas reflexões sobre a identidade, visto que ela é passível de finitude e transformação constante. Essa transformação está contida na própria ação do indivíduo, ou disponibilizadas por terceiros e esse sentimento se fortalece a centralidade e na ligação com o coletivo. (BAUMAN, 2010). No percorrer do capítulo, no tópico 2.1, trataremos da formação do povo Jiripancó e as suas manifestações culturais.

No terceiro capítulo, teceremos linhas sobre a Escola Indígena José Carapina, localizada no povoado Ouricuri, no município de Pariconha, alto sertão alagoano. A referida escola atende

³GPHIAL: Grupo de Pesquisa da História Indígena de Alagoas. Disponível no: <https://www.gphial-uneal.com.br/producoes-indigenas>

⁴No capítulo 3, descreveremos através de um cronograma a periodicidade e ações realizadas em cada encontro.

⁵Cícero Pereira dos Santos, popularmente conhecido por Cícinho, é liderança cultural do povo Geripancó, e contribuiu com a pesquisa no tocante a orientações, observações, questionamentos e sugestões. Ressaltamos que os avanços as idas e vindas, sempre foram acompanhadas por Cícinho. Com isso, a produção desse estudo foi realizado sobre os olhares atentos da liderança Geripancó.

a comunidade Jiripancó, com funcionamento nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) com aproximadamente 300 alunos(as), propiciando educação nos níveis Fundamentais I e II e nível Médio. No decorrer do capítulo abordaremos aspectos referente à educação escolar indígena e à educação indígena.

Optamos pela utilização de um cronograma de visitas e ações a referida escola e comunidade neste capítulo, no intuito de demonstrar as limitações e observâncias com a qual a pesquisa avançou. Seguiremos pelo capítulo, descrevendo a aplicação de duas sequências didáticas intituladas respectivamente: (Cartão Postal Jiripancó e Quem São os Jiripancó?) realizadas com alunos do primeiro ano noturno do ensino médio, no objetivo de propor/sugerir práticas que possam auxiliar professores na sua prática docente em observância a Lei 11.645/2008. As sequências didáticas foram desenvolvidas ao longo de vários dias sempre com a presença da liderança. A elaboração das sequências didáticas, atendeu sugestões e observações da referida liderança. E com os recursos didáticos disponíveis na escola (Livro didático e projetor).

Consideramos que ao longo de vários anos, os indígenas foram rotulados de variadas formas e maneiras, e essa pesquisa propõe um olhar diferente para essas comunidades, especificamente para os Jiripancó, objetivando assim contribuir para o ensino de História na Escola Indígena José Carapina, e com possibilidades para outros espaços escolares. Ademais, acreditamos que uma pesquisa não encerra um ciclo, apenas abre mais uma janela para outros olhares e reflexões, que nesse caso, estão inseridos no contexto da educação indígena, como possibilidade de uso para a história local.

CAPÍTULO 01

1. O USO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Os diversos caminhos teórico-metodológicos propostos para o ensino permitem-nos trilhar novas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem sobre o ato de ensinar História. No âmbito da formação docente faz-se necessário o estímulo aos estudos centrados nas identidades locais e sua valorização, permitindo ao docente e discente uma contínua construção de conhecimentos e estes promovendo um sentido de aprendizado que deve confluir para a reafirmação das identidades.

Os processos investigativos atuais, referentes ao ensino de História, permite-nos refletir as diferentes experiências nas diversas sociedades, enfatizando as suas particularidades constituídas no espaço e no tempo. Na atualidade, diversos questionamentos são realizados sobre o que deve ser debatido, quais os cenários, os atores e as diferentes discussões que percorrem o campo do ensino de História.

O caminho trilhado nesse primeiro capítulo, está centrado em compreender a importância da História Local para o ensino de História. Compreendemos que a legitimação da identidade do povo Jiripancó e sua respectiva valorização, conflui para o fortalecimento do território indígena, frente as adversidades promovidas pela lógica do capital que influencia os documentos normativos, institucionais e educacionais, que sutilmente sugerem metodologias e currículo específico, mas, consistem na prática de padronização do currículo das escolas indígenas em Alagoas.

Ao longo desta discussão, percorremos o caminho referente a operacionalização do ensino de História e as possibilidades de uso da História Local, na perspectiva de compreender e refletir as potencialidades e as suas contribuições. Analisaremos a Lei 11.645/2008⁶ como possibilidade para a interculturalidade e os direcionamentos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁷ e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸ referente a

⁶A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

⁷PCN - *Parâmetros Curriculares Nacionais* são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo de *orientar os educadores* por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esse documento apresenta reflexões que podem contribuir para pensar os usos e a importância da História Local.

⁸A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

História Local. Portanto, as propostas têm o intuito de subsidiar e compreender as potencialidades da identidade Jiripancó para o uso da História Local.

A História Local como opção metodológica, possibilita enriquecer e tornar atrativas as aulas com os conteúdos a serem abordados dentro e fora da sala de aula permitindo a compreensão do local onde os alunos vivem, suas histórias e particularidades. Diante do exposto

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139).

O ensino de História a partir da História Local, pode se converter em ricas experiências que conduzam a construção de conhecimentos possibilitando os discentes a tomada de consciência sobre as rugosidades, ou materialidades, existentes nas paisagens e também sobre aspectos subjetivos de sua identidade enquanto ser social e histórico.

A importância desta discussão, na compreensão de que “a associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva” (BITTENCOURT, 2005, p. 165).

Embora, oficialmente a história local deva ser obrigatoriamente trabalhada em toda a Educação Básica, seu ensino encontra-se bastante limitado, devido a carência ou inexistência de materiais didáticos voltados para esta perspectiva ou mesmo de formações continuadas promovidas pelas secretarias de educação centradas neste processo de ensino-aprendizagem.

Na tentativa de promover e aplicarem esta prática, alguns profissionais, desenvolvem ações aleatórias e isoladas distanciando-se assim a teoria da prática desestimulando o discente que muitas vezes passa a ver o ensino de História como algo desconexo da realidade atual ou mesmo centrado apenas na compreensão de acontecimentos do passado sem ao menos estabelecerem conexões de que pode-se discutir ao longo do currículo disciplinar elementos das escalas regional ou local permitindo-lhes perceberem-se no tempo e no espaço como sujeitos participantes diretos ou indiretos dos diversos processos históricos.

Nesse sentido, observamos que:

O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local. Muitas vezes esta tem sido objeto de estudo escolar, preservando, no entanto, os mesmos pressupostos norteadores da história nacional. A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e

obra de antigos prefeitos e demais autoridades. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas (BITTENCOURT, 2005, p. 169).

A historiografia considera que as realidades criadas pelas experiências da atividade humana, não podem ser somente analisadas a partir de seus aspectos globalizantes, mas, também, dentro das suas particularidades e singularidades, que se manifestam principalmente e de forma riquíssima no nível local. Portanto, torna-se necessário identificarmos quais as contribuições do uso da história local para o ensino de História.

No que se refere a problematização das evidências e aos questionamentos levantados quanto aos procedimentos a História Local, requer um rigor metodológico centrado na busca incansável por documentações, análise de elementos da paisagem natural e humanizada bem como a realização de entrevistas cujos diversos pontos de vista nelas contidas, assinalam para uma mesma variável de dados e informações sobre tempo-espacos específicos. Portanto, a História Local

Requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível do desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas em diferenças ocupacionais e trajetórias de vidas individuais; o impacto da mudança tem de ser medido por suas consequências para certos domicílios. Os materiais básicos do processo histórico devem ser constituídos de quaisquer materiais que estejam à disposição ou a estrutura não se manterá (SAMUEL, 1990, p. 220).

O processo histórico é constituinte de nossa realidade social, e estudamos o passado para compreender o presente. De acordo com Jenkins (2005, p. 66) “a história pode ser vista como a maneira pela qual grupos e/ou classes dão sentido a seu próprio passado apossando-se dele”. Esse passado dota-se de justificativa ou explicação sobre um fenômeno ou acontecimento do presente, ou também pode ser compreendido como um modo de justificar ações de grupos sociais e/ou políticos possibilitando a busca de verdades. Negligenciando estes procedimentos a História passaria a ser representada como um conjunto de informações sem sentido ou dispensáveis. Vale ressaltar a abordagem do PCN (1998, p. 39)

Os eventos históricos eram tradicionalmente apresentados por autores de modo isolado, deslocados de contextos mais amplos, como muitas vezes ocorria com a história política, em que se destacavam apenas ações de governantes e heróis. Hoje prevalece a ênfase nas relações de complementariedade, continuidade, descontinuidade, circularidade, contradição e tensão com outros fatos de uma época e de outras épocas. Destacam-se eventos que pertencem à vida política, econômica, social e cultural e também aqueles relacionados à dimensão artística, religiosa,

familiar, arquitetônica, científica, tecnológica. Valorizam-se eventos do passado mais próximo e/ou mais distante no tempo. Há a preocupação com as mudanças e/ou com as permanências na vida das sociedades.

Diante do avanço dessa proposta curricular, não é surpresa mencionar que ainda convivemos com periodizações amplamente socializadas em sala de aula, cujas narrativas são marcadas por causa e efeito, e trazem consigo uma evolução lógica e racional da apropriação da natureza pelo ser humano dotado de inteligência e de domínio do espaço geográfico em que está inserido, ou seja, em direção ao progresso da civilização. Entretanto, mesmo diante de rupturas e permanências, há que se considerar a afirmação de Bloch, sobre o objeto da História:

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da História é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. (...) ‘ciência dos homens’, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: ‘dos homens no tempo’. O historiador não apenas pensa ‘humano’. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração (BLOCH, 2001 p. 53-55).

Esse caminho, passa por uma questão que é ligado ao que realmente os alunos aprendem, e o significado de ensinar história como orientadora da vida. Diante dos vários questionamentos sobre a utilidade da história, ou para que serve essa disciplina, cabe afirmar que:

Sem história o passado serve meramente a interesses práticos e assim, em um importante sentido, nós seríamos destituídos de nossa própria experiência. Para a pesquisa histórica, é simplesmente uma investigação racional do passado e, desde que nós não podemos escapar do passado, nós temos que procurar o melhor conhecimento que pudermos obter sobre ele. É por essa razão que se torna original perguntar que uso a história tem ou por que a história poderia ser aprendida. Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um “conhecimento instantâneo”, e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante (LEE, 2011, p. 26).

Essa ignorância observada, nos faz pensar como ensinamos e qual é o sentido atribuído a história, não só pelo mero conhecimento do passado, mas como esse conhecimento é aprendido. Para Rüsen (2001, 154) “são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica”, e esse aprendizado não é apenas uma aquisição da história, mas a consciência histórica servirá para orientarmos no tempo, utilizando como algo prático nas nossas vidas. Como bem esclarece Freitas

Aprender História não significa, apenas, apropriar-se dos fatos históricos objetivamente (reter substantivos próprios e datas significativas sobre o passado do país, por exemplo, relacionados ao historiador). Aprender História significa, sobretudo, apropriar-se da experiência histórica (os fatos objetivos da ciência de

referência, inclusive), diferenciá-las no tempo, conhecer e ampliar o estoque de modelos para a interpretação dessa experiência, e, por fim, correlacionar modelos de interpretação com o seu presente, empregando-os no trabalho de reflexão, orientação e tomadas de posição na sua vida cotidiana. (FREITAS, 2010, p. 175).

Essas primeiras discussões sobre consciência histórica nos fazem refletir sobre o conhecimento prévio dos alunos, o que levanta questionamento ao ensino é o que é apreendido pelas pessoas, ou como essa consciência é construída. Para Lee (2006, p.136) “a consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir um conceito de literacia histórica.”

A história não vista apenas como um acúmulo de informações sobre o passado, ou simplesmente com ações que visem apenas as referências, e execução de ideias elementares, mas uma educação histórica na proposição do ensino e aprendizagem em história como forma de compreender as relações entre professores e alunos. Nesse processo de construção do conhecimento histórico

A educação histórica divide os conceitos fundamentais em história em duas tipologias: conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Por conceitos substantivos entende-se os conteúdos da História, como o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Já os conceitos de segunda ordem são conceitos envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. (LEE, 2001, p. 226).

Essa compreensão do ensino de História, como produção de consciência histórica que dão sentido, significado e ensinamento de vida para os sujeitos, pode ser um outro caminho para o ensino-aprendizagem baseado no uso da História Local com metodologia centrada na aproximação dos discentes de seu cotidiano.

Aproximar as pessoas do processo histórico, rompendo com a história objetiva e tradicional, valorizando a historicidade de pessoas comuns, é trazer à tona acontecimentos, personagens e lugares comuns ao discente, possibilitando dessa forma, sua aproximação com a disciplina e, fazendo com que se perceba a relação entre passado e presente, subsidiando conhecimentos que os auxiliem na compreensão da história através do uso da histórica local.

Para Guimarães (2017, p. 241) “o local e cotidiano do aluno, constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver – logo podem ser problematizados” haja vista que o ensino de história necessita de práticas que priorizem a formação do sujeito histórico, na busca de sentido para as construções e reconstruções históricas, e que o entendimento das identidades locais confluam para a valorização dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (docentes e discentes) como agentes históricos ao perceberem-se protagonistas das próprias histórias que devem ser amplamente analisadas com fins educacionais.

A interdisciplinaridade em Santos (2004, p. 101) “é essencial para o entendimento complexo da totalidade dos fenômenos, pois precisamos trabalhar com diversos campos do saber humano para melhor compreensão dos fatos”. Logo, a necessidade da interdisciplinaridade impõe-se no momento em que entendemos que o conhecimento deve ser uma construção entre as pessoas e a sociedade em que estão inseridas. Contudo, defende-se a proposta da interdisciplinaridade como estratégia que permitirá uma mudança de atitudes e compreensões sobre o que é de fundamental importância no ensino-aprendizado.

De forma didática, o uso da história local pode propiciar um trabalho interdisciplinar como por exemplo com a Geografia, no que tange o reconhecimento de processos constituintes da produção e organização do espaço geográfico, perceptíveis ao estudarmos os mapas, as modificações das paisagens, o uso e ocupação do espaço, bem como a possibilidade de trabalhar conceitos substantivos, que são pertinentes ao ensino de história, como por exemplo, o modo de vida rural, elementos processuais históricos centrados na modernização da agricultura, o desenvolvimento de padrões sofisticados de urbanização que reafirma padrões identitários expressos nas paisagens pela arquitetura de casas e prédios.

O trabalho com a história local pode ser incrementando pela interdisciplinaridade. Para Costa (2019, p.136) “é possível trabalhar com a educação física, a biologia etc. em conexão com diferentes campos, temas e abordagens da história” permitindo a compreensão e interpretação dos conteúdos e suas respectivas características respeitando-se os diversos objetos de estudo de variadas ciências contribuindo para a ressignificação dos saberes possibilitando um melhor desenvolvimento do estudante em sua construção como um ser local/global.

Para Fazenda (2008, p. 19) “a busca de um saber ser interdisciplinar [...] Explicita-se na inclusão da experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade diferenciando o contexto científico do profissional e do prático”. A superação das barreiras entre as disciplinas é consolidada a partir do momento em que instituições abandonam seus hábitos cristalizados e partem em busca de novos objetivos centrados na compreensão de fenômenos que influenciam direta ou indiretamente o cotidiano dos sujeitos e no momento em que as ciências compreendam a limitação de seus aportes dificultam a real aprendizagem dos discentes ou mesmo na socialização dos conteúdos pelos docentes.

A história local pressupõe uma enorme variedade de espaços elaborados a partir do tempo presente do historiador, na medida em que os objetos historiográficos se colocam a sua frente para sua análise, fazendo-o refletir sobre as possibilidades de conexões entre os diversos campos de estudo da História. De acordo com as análises de Barros (2010, p. 231)

Uma história, entre outros adjetivos, será uma “história local” no momento em que o “local” torna-se central para a análise – não no sentido de que toda história deve fazer uma análise do local e do tempo que contextualiza os seus objetos, mas no sentido de que o “local” – uma cultura ou uma política local, uma singularidade regional, uma prática que só encontra aqui ou que aqui adquire conotações especiais a serem examinadas em primeiro plano.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 – no seu artigo 26 a “parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela”. O planejamento dos docentes em História para as mais diversas turmas, deve permitir uma relação formativa que conflua para a identificação, compreensão e reafirmação das identidades locais reafirmando a condição de especificidade que cada localidade possui bem como as diversas vivências de cada discente em sala de aula e suas experiências de vida.

No caso do povo Jiripancó, as identidades podem ser socializadas pela reprodução de desenhos e escritas narrativas sobre as vivências dos estudantes, conforme discutiremos em capítulos posteriores estabelecendo-se a relação interdisciplinar com as disciplinas Artes, História, Geografia e Sociologia, por exemplo.

Na análise de compreensão da história local como modalidade de estudos históricos, as discussões propostas Germinari e Buczenko (2012, p. 133 *apud* TOLEDO 2010), refere-se a:

Históricos da localidade devem estar relacionados, de forma que eles tornam possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas que dizem respeito às relações sociais que se quer conhecer. Nesse sentido, a história local é entendida aqui como uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente. Ou seja, interessa-se pelos modos de viver, coletivos e individuais, dos sujeitos e grupos sociais situados em espaços que são coletivamente construídos e representados.

O que se propõe com essa perspectiva da História, é a resignificação do olhar do educando, através da problematização da sua realidade cotidiana, afim de que perceba o seu entorno como construído historicamente e que, portanto, tomando consciência como agente histórico, e este percebendo que suas escolhas constituem uma construção histórica.

Há muito a historiografia vem considerando que as realidades criadas pelas experiências da atividade humana não podem ser somente analisadas a partir de seus aspectos globalizantes, mas, também, dentro das suas particularidades e singularidades, que se manifestam principalmente e de forma riquíssima no nível local. Para Guimarães (2017, p. 237) “a educação histórica, a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorre apenas na escola, mas em diversos lugares”.

A compreensão múltipla, que a História local pode proporcionar, como estratégia de aprendizagem, possibilita uma melhor apropriação do conhecimento histórico, através da multiplicidade de vozes e sujeitos.

1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI 11.645/2008 E A BNCC

A Lei 11.645, promulgada em março de 2008, que determina a inclusão nos currículos escolares da Educação Básica pública e privada do ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas, independentemente de haver contato com grupos étnicos, provoca na educação básica reflexões e problematizações dos processos históricos vividos por tais populações.

A efetividade da Lei 11.645/2008, no que se refere ao ensino sobre a História e as culturas dos povos indígenas em toda a educação básica, constituem um caminho para a compreensão e reflexão “porque esses povos reivindicam seu direito ao passado (e, conseqüentemente, o direito ao presente) e a difusão desse passado aos não indígenas” (MEDEIROS, 2012, p. 50). A referida lei muda o prisma com o que os povos indígenas foram vistos e interpretados, no que concerne as dualidades entre bom e selvagem, entraves a civilização e ao progresso, aniquilados, transformados em escravos ou convertidos,

Apesar dos avanços no ensino de história, e os desafios surgidos, a visão mais recorrente sobre a História do Brasil é que “tem sido ensinada visando a construir a ideia de um passado único e homogêneo, sem atentar para os diferentes setores sociais e étnicos que compõem a sociedade brasileira” (BITTENCOURT, 2009, p. 198).

A presença indígena é narrada quase que exclusivamente no período do Brasil Colônia, em que aparecem várias passagens de seu dinamismo: o choque cultural com o português, o escambo, a catequese nos aldeamentos jesuítas, o aprisionamento pelos bandeirantes, as guerras justas, a guerra dos bárbaros, o canibalismo; sendo descontinuada na trama central durante esse período, desaparecendo em um processo de invisibilidade no período do Brasil Imperial e Republicano.

Podemos considerar outros fatores tratados de forma genérica pela historiografia referente aos povos indígenas, na designação de Tupis ou Tapuias, aliados ou inimigos dos portugueses, bravos ou dóceis, na dicotomia que os índios são selvagens, primitivos, canibais, preguiçosos; com os índios são ingênuos, bondosos, inocentes. Essa representação “do índio” baseada em estereótipos que simplificam, não consideram que “é evidente que as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características que as diferenciam da nossa sociedade

e de outras sociedades. Mas as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si” (GRUPIONI, 2004, p.489).

Essas reflexões mencionadas sobre a temática indígena e aplicabilidade da Lei 11.645/2008 se complementam com novos cenários e organização política que nos últimos anos emergiram na cena nacional, com diferentes atores ocupando seus espaços, as “minorias” reivindicando direitos, formulações e discussões de políticas públicas

(...) nesse sentido, poderíamos elencar muitos motivos que justificam a inclusão do debate sobre a diversidade étnico-racial nas escolas da educação básica, todavia, pensamos em dois fatores que, ao nosso ver, tem grande relevância: primeiro, se a Escola hoje é pensada também como locus de formação dos valores humanísticos, éticos, sociais e políticos, é seu dever contribuir para o fim de qualquer tipo de preconceito e discriminação de ordem étnica ou racial: o segundo motivo reside na obrigatoriedade expressa nos documentos em âmbito nacional de internacional, que propõem a coibição de práticas educativas discriminatórias ou alusões a comportamentos semelhantes. (SILVA, 2016, p. 152).

No âmbito internacional, as orientações contidas na Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais, aprovada pela Unesco⁹ e a Convenção nº169¹⁰ influenciaram as mudanças na legislação educacional brasileira, referente ao reconhecimento da diversidade étnico-racial, conforme informações a seguir:

Tabela 1 - Declarações sobre raça e preconceitos raciais

<p style="text-align: center;">CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988</p> <p>Capítulo VIII. Artigos 231 e 232 – Reconhece o direito à preservação de sua cultura indígena e suas terras.</p> <p>Artigo 67 do ADCT – Esclarece o prazo de cinco anos para demarcação das terras indígenas.</p>
<p style="text-align: center;">DECRETO Nº 26, DE 04 DE FEVEREIRO DE 1991</p> <p>Dispõe sobre a educação indígena no Brasil, atribuindo as secretarias de educação de Estados e Municípios o desenvolvimento das ações referentes à educação indígena.</p>
<p style="text-align: center;">PORTARIA INTERMINISTERIAL MJ E MEC Nº 559, DE 16 DE ABRIL DE 1991</p> <p>Estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIS) nas secretarias de educação.</p>
<p style="text-align: center;">DECRETO Nº 1.775, DE 08 DE JANEIRO DE 1996</p>

⁹ Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em sua 20ª Reunião em Paris, no dia 27 de novembro de 1978.

¹⁰ 76ª Conferência Internacional do Trabalho, realizada em 1989 em Genebra-Suíça.

Dispõe sobre procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas.
DECRETO Nº 3.108, DE 30 DE JUNHO DE 1999 Promulga o Acordo Constitutivo do Fundo para Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e do Caribe, concluído em Madri, em 24 de julho de 1992.
LEI Nº 9.836, DE 23 DE SETEMBRO DE 1999 A “Lei Arouca” estabeleceu o Subsistema de Saúde Indígena. Ela determinou a transferência da FUNAI para FUNASA de todas as atividades de saúde indígena.
PORTARIA Nº 254, DE 31 DE JANEIRO DE 2002 Institui a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas.
LEI Nº 10.678, DE 23 DE MAIO DE 2003 Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).
CONVENÇÃO 169 DA OIT – DECRETO Nº 5.051, DE 19 DE ABRIL DE 2004 Direito à autodeterminação de povos e comunidades tradicionais.
DECRETO Nº 6.040, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2007 Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e comunidades Tradicionais.
LEI Nº 645, DE 10 DE MARÇO DE 2008 Institui a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da obrigatoriedade da temática “História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
DECRETO Nº 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009 Dispõe sobre a Educação Especial Escolar Indígena, sua organização em territórios etnoeducacionais entre outras providências.
LEI Nº 12.314, DE 19 DE AGOSTO DE 2010 Cria a Secretaria Especial de Saúde Indígena. Ela tem como finalidade executar a política de atenção básica à saúde dos povos indígenas.
DECRETO Nº 7.747, DE 05 DE JUNHO DE 2012 Institui a Política Nacional de Gestão e Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI).
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012 Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica.

FONTE: Estudo sobre as comunidades indígenas de Alagoas – SEPLAG, 2012.

A proposta nas diretrizes referente a Lei 11.645/2008, é a aplicabilidade da educação intercultural. “A interculturalidade como ferramenta pedagógica tem sido uma bandeira que os povos indígenas e quilombolas se apropriaram para o uso no campo educacional, reivindicando uma educação específica e diferenciada” (SILVA, 2016, p.57). Além de todas as particularidades mencionadas anteriormente, a imposição da cultura ocidental e as situações de preconceitos são questões que motivam reflexões sobre interculturalidade. Os debates sobre a interculturalidade possuem variadas perspectivas, conforme o quadro social e político que os impulsionam.

Seguiremos a perspectiva de interculturalidade crítica,

De maneira mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que, ao mesmo tempo, alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p.35).

Diante dessas considerações sobre a Lei 11.645/2008 e o uso da História Local para o ensino de História, ressaltamos as breves indicações da BNCC¹¹ sobre esse viés. A BNCC orienta em suas competências específicas de Ciências Humanas e sociais aplicadas para o Ensino Médio “analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos (...)” (BNCC, 2017, p.573). A BNCC dentro de suas competências gerais estabelecidas, traz alguns pontos propícios para a reflexão que são eles:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018 p. 9;10).

¹¹Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Na área referente a disciplina História, encontra-se uma série de indicações para a elaboração de conteúdos com ênfase na educação para as relações étnico raciais, para o Ensino de História, que são respaldados nos conceitos de formação dos povos, condições sociais, diversidade cultural e cidadania, contribuindo dessa forma, para a formação da civilização brasileira.

O panorama desse primeiro capítulo, objetivou lançar reflexões sobre a contribuição da história local para o ensino de História, abordando a consciência histórica e demonstrando as possibilidades com a interdisciplinaridade.

Assim, as reflexões sobre a BNCC e a Lei 11.645/2008 e sua aplicabilidade referente aos povos indígenas, servirão como auxílio no sentido de possibilitar refletir sobre as potencialidades da identidade indígena do povo Geripancó. Essa análise de compreensão, fará parte do segundo capítulo, onde buscaremos abordar a formação e a identidade dos Geripancó e as manifestações, abordando aspectos referente a Escola Indígena José Carapina e as suas particularidades.

CAPÍTULO 02

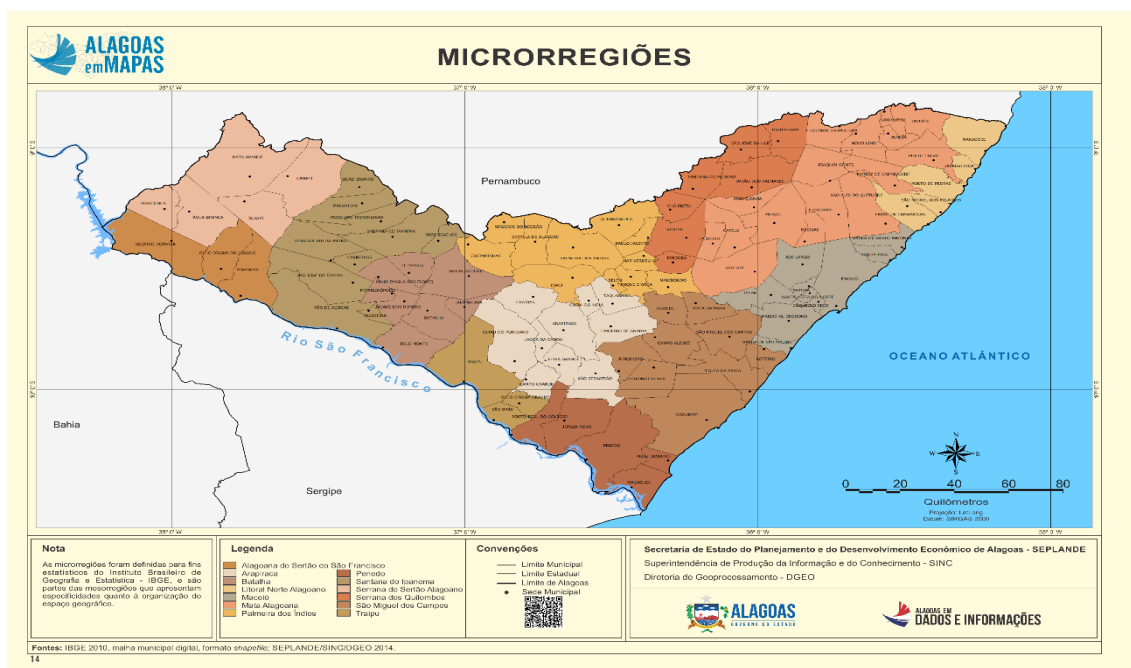
2. A TERRAS DAS CONHAS

Abordar as populações indígenas no Brasil, exige que a pesquisa e as análises percorram uma lógica diferente do que é trabalhado pela sociedade dominante. Mesmo diante de um período republicano, assentado na perspectiva democrática, as comunidades indígenas são ignoradas, carentes de autonomia.

Nesse capítulo, abordaremos a formação do município de Pariconha e algumas de suas particularidades, com ênfase nas manifestações identitárias do povo indígena Geripancó, ressaltando o surgimento da Escola José Carapina, articulando com os preceitos legais referente a educação escolar indígena, no intuito de compreender as especificidades.

O município de Pariconha, está localizado no Estado de Alagoas, situado na mesorregião do sertão alagoano, e mais especificamente, na microrregião serrana do sertão alagoano, possui uma área total de 260,858km² de extensão, com uma população de aproximadamente mais de 10 mil habitantes¹².

Figura 01- Mapa Político de Alagoas



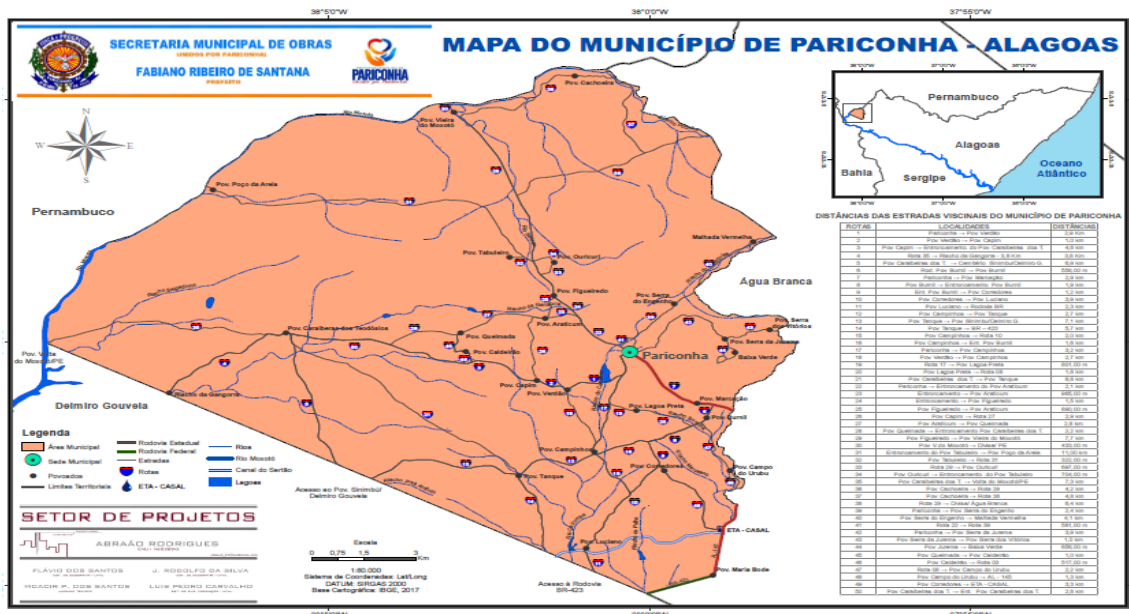
Fonte: www.dados.al.gov.br. Acessado em 04/01/2020.

¹² Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/pariconha/panorama>. Acessado em 10/01/2020.

O município de Pariconha, encontra-se inserido na bacia hidrográfica do Rio São Francisco, e dista de 314km de Maceió, capital do Estado de Alagoas. Segundo relatos¹³ o local onde cresceu a cidade havia uma ouricurizeiro, cujos frutos continham duas conhas como eram chamadas as polpas desse fruto, que popularmente ficou conhecido como “par de conhas” e, com o tempo, houve uma junção que derivou o nome de Pariconha. Sob clima semiárido, caracterizado pelas poucas chuvas, e encoberto pelo Bioma da Caatinga com o solo recoberto por vegetação xerófila, caducifólia, onde predominam os xiquexiques, mandacarus, cabeças de frade, facheiros, pereiro e catingueiras, destacando-se como árvores de grande importância na vida do sertanejo, o Juazeiro, o Umbuzeiro e a Jurema¹⁴.

Encravada no sertão alagoano, Pariconha tem como princípio de sua história ao longo do século XIX a migração do casal indígena José Antônio do Nascimento (Zé Carapina) e sua esposa, Izabel e a chegada das famílias Teodósio, Vieira, Viana e Félix que iniciaram a povoação, estabelecendo-se com a agricultura e a pecuária, principalmente com a criação de animais de pequeno porte.

Figura 02 - Mapa do município de Pariconha



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

¹³Relatos passados através da oralidade. Destaque para o popular conhecido com Antônio de Branca, que relatou em um diário, o significado do nome Pariconha. (Grifo nosso).

¹⁴Relatos passados através da oralidade. Destaque para o popular conhecido com Antônio de Branca, que relatou em um diário, o significado do nome Pariconha. (Grifo nosso).

Destacamos como parte fundamental desse início de história de Pariconha, a importância das aldeias indígenas existentes no território, o povo indígena Karuazu, Katokin e Geripancó. As três comunidades indígenas são descendentes do povo indígena Pankararu, e pelo processo de migração e perseguição dos colonizadores ao povo Pankararu, instalaram na terra das conhas. Os índios Karuazu, estão localizados nos povoados Tanque e Campinhos; os índios Katokin estão localizados na localidade Alto de Pariconha, e os índios Geripancó estão localizados na localidade de Ouricuri. Abordaremos no desenrolar do capítulo os índios Jiripancó.

Outro fator a observar, é que em Pariconha possui três comunidades quilombolas: Malhada Vermelha, Burnil e Melancia. Essas comunidades estão localizadas a aproximadamente 15km da sede municipal. Diante das inúmeras possibilidades de reflexões e análises referentes as potencialidades desse quadro histórico do município, decidimos abordar a trajetória da comunidade indígena Jiripancó, porque foram os primeiros índios que chegaram à região.

2.1. OS JIRIPANCÓ E OS ENCANTADOS

O povo Jiripancó, é originário do tronco Pankararu¹⁵, precisamente do aldeamento de Brejo dos Padres¹⁶, localizado no município de Tacaratu-PE. Foi a partir do século XIX que os primeiros índios chegaram à região pertencente atualmente ao município de Pariconha-AL, situado no alto sertão alagoano. O aldeamento Brejo dos Padres constitui-se “(...) como a reunião de diferentes povos nas reduções missionárias entre os séculos XVII, XVIII e XIX” (ARRUTI, 1996, p.34).

As missões atendiam a dois senhores, o poder econômico e o poder imperial, e “as terras indígenas sofreram um marcado processo de esbulho no séc. XIX, processo que se deu através de vários mecanismos¹⁷” (CUNHA, 2018, p.292) e com a Lei de Terras¹⁸, os agravantes foram determinantes para o aldeamento; expulsão dos indígenas e ocupação das terras¹⁹. Para Santos

¹⁵Não se sabe a origem do aldeamento Pankararú, acredita que “foram aldeados pela primeira vez no final do século XVII, na ilha de Surubabé, às margens do Pajeú tributário do São Francisco” (AMORIM, 2003, p. 85).

¹⁶“viviam selvegens no sertão de Pernambuco, sendo cristianizados no início do século XIX por Frei Vital de Frescarolo, num lugar conhecido como Brejo, nas ribeiras do Moxotó” (PRADO apud SANTOS, 1996, p. 102)

¹⁷Regulamento das Missões de 1845, artº1 §§ 2º e 4º, §§ 12º a 14º, Regulamento de 1854 (arts 72 e 74). (CUNHA, 2018, p.293)

¹⁸Lei nº601 de 18 de setembro de 1850, que disponha sobre as terras devolutas no Império

¹⁹Com a Lei de Terras de 1850, inicia-se por todo o Império um movimento de regularização das propriedades rurais. As antigas vilas, progressivamente, expandem o seu núcleo urbano, e famílias vindas das grandes propriedades do litoral ou das fazendas de gado buscam estabelecer-se nas cercanias como produtoras agrícolas. Os governos provinciais vão, sucessivamente, declarando extintos os antigos aldeamentos indígenas, e

(2015, p.13) “os primeiros índios foram José Antônio do Nascimento (Zé Carapina) e sua esposa, Izabel. Estes fugiram do aldeamento Brejo dos Padres e se refugiaram numa fazenda”. Para os índios da comunidade esse acontecimento, ocorrido no ano de 1893 é fundamental para a sua história (SANTOS, 2015). O relatório de Identificação dos Geripancó (1992) feito pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – Recife-PE, relata a chegada do casal

(...) Aqui no Olho D’água de Baixo encontraram um fazendeiro, o Major Marques, os dois pediram apoio, o fazendeiro não sabia o que estava acontecendo no Brejo. Vá, procure um lugar e fique, melhor, siga rumo as duas serras grandes, lá tem uma fonte, fique e olhe meus bichos e se der certo, por lá, logo apareço. Chegou encontrou a fonte de água salobra onde os bodes, ovelhas e bois dormiam. Ali ele ficou com Izabel. Fez uma taperinha para se esconder com a mulher. Chegou família. Ele fez uma rocinha cercada com galhos de árvores para sustentar sua família, pequenina. O Major Marques viu e não gostou, exigiu que Zé Carapina tirasse o que pudesse e abrisse a cerca para que os seus animais comessem o resto. Zé Carapina resistiu. O Major foi a inspetoria que ficava na vila de Pariconha dar queixa – Não quis tomar providências sozinho porque outras pessoas também tinham visto o trabalho de Zé Carapina. Relatou o problema, o Barão discordou e disse que não era certo acabar com a roça de Zé Carapina, isso é crime, o que você pode fazer é entrar em acordo, sugeriu que lhe dessas 3 matrizes de cabra e um reprodutor, esse deveria servir para que tivesse condições de fazer o acordo sobre a terra que ocupava. Com 4 anos o Major o procurou, viu que os animais tinham rendido. O Barão intermediou a venda e arrumou um comprador. Aí Zé Carapina vendeu, apurou tanto dinheiro que nunca tinha visto, porém não dava para negociar, foram 800 réis e o dinheiro ficou em posse do Barão que mandou chamar o Major. Mostrou a quantia, mas o Major quis bem mais, o Barão completou, mas pediu uma área maior. Então o Major deu os limites em averbação com uma posse de terra do pé da serra para fora (BRITO, 2006, p.44)

A terra tinha aproximadamente 1.100 hectares, e devido a aquisição foi possível a materialidade da etnia Jiripancó, que depois de alguns anos já instalados, a situação não havia mudado, visto que a compra era simbólica e para ter valia, era preciso ocupar o território; foi quando chegaram outros parentes e começaram a formação do povo. Atualmente a terra indígena Jiripancó possui uma área de 1.215 hectares, dos quais apenas 215 hectares estão em posse dos índios, para um total de aproximadamente 308 famílias, com cerca de 2.117 pessoas (FUNASA, março de 2007), as demais terras estão a demarcar. O território Jiripancó encontra-se na modalidade tradicionalmente ocupada, em situação de terra regularizada. De acordo com Santos (2015, p.36) o território é distribuído:

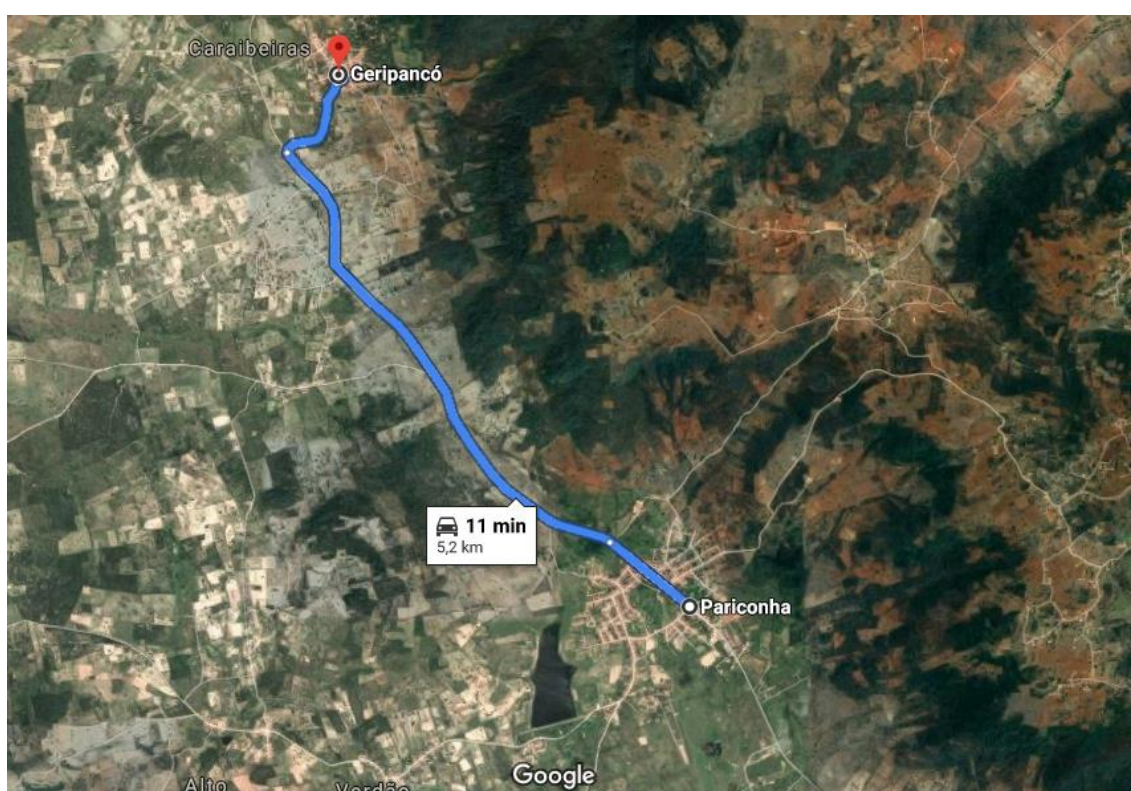
- Ouricuri – aldeia centro do território;
- Figueiredo – há 1,5 km do Ouricuri dentro do território;

incorporando os seus terrenos a comarcas e municípios em formação. Paralelamente, pequenos agricultores e fazendeiros não indígenas consolidam as suas glebas ou, por arrendamento, estabelecem controle sobre parcelas importantes das terras que, na ausência de outros postulantes, ainda subsistiam na posse dos antigos moradores. (OLIVEIRA, 2016, p. 207)

- Tabuleiro – há 1 km do Ouricuri dentro do território;
- Piancó – há 6,5 km do Ouricuri dentro do território;
- Poço da Areia – há 11 km do Ouricuri fora do território;
- Serra do Engenho – há 4 km do Ouricuri fora do território;
- Araticum – há 2 km do Ouricuri dentro do território.

Formam-se 07 aldeamentos sob as ordens de um mesmo Cacique, Pajé e Conselhos.

Figura 03 – Distanciamento entre Pariconha e Geripancó



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/dir/pariconha>. Acessado dia 10/01/2020.

Outro fator que contribuiu para o reconhecimento étnico da etnia, é ligado ao etnônimo Geripancó/Jiripancó, que faz parte do nome Pankararú, e carrega ao pertencimento familiar, além de laços sanguíneos. Esse fortalecimento da etnia através do nome, está presente no relato do Cacique Genésio apud Santos (2015)

Quando levamos ao conhecimento das autoridades a existência da nossa aldeia só “sabia” que “nois” tinha vindo do Brejo dos Padres, lá de Pancararú e não tinha saber que era seis nomes que formava aquela nação (...) Foi eu e Elias Bernaldo o Pajé, ainda em 1982 para Brasília quem convidou “nois” foi o pessoal de Palmeira dos Índios (...) todos já sabiam que Elias e eu estavam em busca de reconhecimento (...) então quando chegou a hora o pessoal, de Alagoas chamou Elias, eu e outro pessoal de Panacaru e “pediro” a eles que ajudassem “nois”, “oxente” foi na hora, até que João

Tomás fez duas perguntas. Quem era os “responsáveis” pela tradição e a luta e eu me apresentei como cacique e Elias como pajé (...) pediram uma prova se Elias sabia da tradição, veja que coisa besta? Elias criado no piseiro da velha Maria Chulé, não ia saber da tradição? Deu no ponto oxente até uns índios de outras áreas que “tavam no local dançaram com “nois”, o pessoal aprovou. E a outra pergunta foi de qual era o nome escolhido para apresentar as autoridades, aí cocei a cabeça (...) João Tomáz tomou a palavra e disse: tem uma solução para vocês e ninguém pode proibir é um direito de vocês. Veja o nome de Pankararu é: Pancaru Geritacó Calanco Umã Canabrava Tatuxi de Fulô – aí todo mundo botou a mão na cabeça e disseram: eita rapaz é mesmo. Está bom agora. Agora está na vez de vocês mesmos Pancaru, o restante pode, então escolhemos Jeripancó/ ou Jiripancó o segundo irmão pancaru, então essa é a história do nosso nome do nosso povo, que vem de uma raiz antiga dos índios livres. ” (Depoimento de Genésio Miranda, apud Santos p. 17).

Esse mosaico que a história local possibilita, servirá de base para a compreensão da educação indígena, na especificidade dos povos Geripancó. De acordo com Silva (2007), a gênese da formação Geripancó é marcada por violência e resistência, visto que essa etnia se desmembrou dos Povos Pankararu em um processo que é tratado como o tempo das linhas²⁰, que demarcou os lotes e tomou as suas terras e está nitidamente associado à forma de tomada de terra que atravessa período do Império (1822-1889) e passa pela República, e isso não foi diferente nas terras áridas do sertão de Alagoas. De acordo com Silva

A serra do Ouricuri foi o lugar possível para viverem. Um lugar na caantiga que guardava a fonte do Ouricuri, fonte de água salobra, mas que amenizava o sofrimento dessa terra seca (...) encravada em uma região radicalmente dividida pela posse das riquezas naturais, que separa proprietários e não proprietários de água e terra. A água sempre foi elemento de principal grandeza na composição do valor dos imóveis rurais do sertão (...). A fonte do Ouricuri vai ser muito mais do que um recurso natural de subsistência; ela é um dos marcos iniciais na constituição da nova etnia, e a serra do Ouricuri torna-se vital por ter água e por passar a ser, também, espaço ritual sagrado. Os geripancó construíram um espaço de diferença que distância geográfica e culturalmente os índios dos brancos da região. (SILVA, 2007, p. 69).

Afastados da sede municipal e preservando suas tradições e costumes, os Geripancó resistem as adversidades e se afirmam como povos indígenas do sertão de Alagoas. Segundo a definição das Nações Unidas, de 1986

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos. (LUCIANO, 2006, p. 27).

²⁰“As linhas são histórias das expulsões das terras pelo apossamento direto ou pelo progressivo avanço de gado”. (ALMEIDA, 2009, p.31)

Na trajetória dos povos indígenas do sertão de Alagoas, e especificamente os Geripancó, a identidade determina e afirma a sua condição social, através da trajetória construída na história, na política e na religião, norteados por valores e princípios referente a sua comunidade.

2.2. A IDENTIDADE JIRIPANCÓ

As análises referentes as questões de identidade, fazem parte das sociedades modernas, na busca de compreender as relações sociais e os seus fenômenos e as manifestações culturais que corriqueiramente passam por alguma transformação. O indivíduo da modernidade é analisado no intuito de compreender as percepções e os significados que são construídos ao seu redor, na possibilidade de identificar as suas visões com relação a realidade e as suas consequências. As decorrências das vivências particulares e as suas circunstâncias atuam na construção da identidade pessoal e o seu envolvimento na vida pública.

A compreensão do homem moderno a partir do pressuposto da identidade, é uma constante instigação, considerando a variedade de definições do conhecimento (física, biológica) e as suas necessidades subjetivas. As várias interpretações, as peculiaridades e as circunstâncias na construção da identidade são um fenômeno dinâmico, cultural e histórico.

A reflexão sobre o homem moderno, que de acordo com as suas necessidades, sejam elas materiais ou não, constrói novas/outras identidades a partir de um processo de compreensão da realidade, sem a aspiração de ser verdadeira ou imutável. Segundo Bauman (2001, pág. 187) “o contexto histórico atual não permite que se possua uma identidade fixa, única imutável. Pensar uma estabilidade para a identidade não parece ser muito coerente com a situação das relações humanas atuais”.

O conceito e a compreensão de identidade, atualmente servem de base para indagação e explicação de assuntos referentes as questões socioculturais, aos questionamentos relativos a realidade e as mudanças nas condições sociais e pessoais. As várias abordagens têm provocado uma serie de discussões e interpretações. Esse embate é colocado no campo de cada um estabelecendo sua apropriada definição. Diante desse debate seguimos na construção de identidade segundo a reflexão de que:

Assim, identidade tem relação com individualidade – referência em torno do qual o indivíduo se constrói; com concretude – não uma abstração ou mera representação do indivíduo, articulando-se com uma vida concreta, vivida por um personagem concreto, alicerce de uma sociedade igualmente concreta e constituída por vidas vividas; com temporalidade – transforma-se ao longo do tempo; com sociabilidade – só pode existir em um contexto social; com historicidade – vista como configuração localizada historicamente, inserida dentro de um projeto e que permite ao indivíduo alcançar um sentido de autoria na sua forma particular de existir. (FERREIRA, 2009, p. 48.).

O respeito aos direitos humanos, passa pela concepção de identidade em afirmar a dignidade do ser. O reconhecimento do “outro” e do “eu” enquanto sujeitos e seres humanos, são construídos através de mediação, troca, experiências e interação social entre os sujeitos.

Essa afirmação de dignidade é marcada pela pluralidade étnica, com efetivo exercício da cidadania. A identidade Geripancó e sua herança cultural faz parte de sua vida, garantido o conhecimento e o reconhecimento de sua história.

Para compreender a dinâmica social dos índios Jiripancó, se faz necessário descrever, mesmo que sucintamente, alguns rituais que eles desenvolvem e a forma como concebem, por exemplo, o culto aos Encantados²¹. Os Praiás²², são os protagonistas de todos os rituais (PEIXOTO, 2018).

No ritual do Menino do Rancho, um grupo de pessoas, com destaque para os padrinhos, disputam com os Praiás a posse do menino, nas corridas do pagamento da promessa. São homens que passaram por obrigações e interdições (sexuais e alimentares) e recebem o direito de participar do Poró²³ e do Terreiro²⁴. Não necessitam de roupa específica, mas têm o torso nu e pintado com um barro branco denominado de tauá, podem, ainda, usar uma espécie de chapéu feito de palha do Ouricuri, mas não há obrigatoriedade.

No Terreiro, os padrinhos são incumbidos da função de disputar a posse do menino com os Praiás, todavia, um dos demais, atua como protetor e orientador do menino, chegando a ficar no rancho com ele. O número de padrinhos supera o número de Praiás, não há equilíbrio ou proporção entre eles.

Entre os meses de dezembro e janeiro, acontece a Flexada do Umbu e a Puxada do Cipó, dando início à Festa do Umbu. Essa festa é muito importante, pois é o maior evento entre os Geripancó, no qual reúne pessoas das regiões circunvizinhas, principalmente, os não índios (SILVA, 2015).

A festa começa em Pankararu, motivo pelo qual não se perca os laços históricos, culturais e religiosos do tronco com a rama. O início das festividades é marcado pela safra desse fruto, o Imbu ou Umbu, fruto do imbuzeiro, árvore brasileira da família das anacardiáceas.

²¹ São seres que carregam consigo o poder de cura, que ao alcançar um grau elevado de sabedoria, antes do momento de sua morte, esse ser encanta. E com isso, torna-se uma energia e força integrante da natureza. (Grifo nosso)

²² O praiá é tido como sacerdote, com o dom de incorporar os espíritos dos antepassados (encantados). É a figura central no ritual. Ver em. SILVA. Anderson Barbosa. Rituais Jiripankó: um olhar sobre o sagrado dos índios do sertão de Alagoas. Monografia. Uenal. 2013. p. 37

²³ É a casa do praiá, local onde fica guardadas as vestimentas e durante o ritual é usado para se vestirem. Ver em *ibid.*, p. 38

²⁴ É o local sagrado onde ocorre a materialização da crença, é o local essencial para os rituais. Ver em *ibid.*, p. 39

O início das festividades geralmente se dá com o flechamento do umbu, e depende da sua safra, que ocorre de acordo com o tempo das chuvas na região, podendo antecipar ou retardar o início da festa, que são compostas com pelo menos três partes.

De acordo com Silva (2015), a Flechada do Umbu, ocorre todos os anos, e acontece quando é encontrado o primeiro umbu maduro na mata. O Pajé, reúne-se com as principais pessoas da comunidade, sendo eles: os donos do Praiás e outras lideranças, com o objetivo de planejar a realização da flechada.

O Imbu é enrolado em folhas da mamoneira, depois é levado para o terreiro, e é colocado em uma trave de pau. Os primeiros a usar as flechas para acertar o imbu, são os Praiás. “Quando eles não conseguem, passam a vez para as lideranças ou alguma pessoa escolhida pelo Pajé.

O Praiá ou a pessoa que acertar o imbu, o distribui entre as pessoas ao seu redor” (SILVA, 2015, p.18). Logo, a proteção para a safra do fruto, é a flechada do imbu, de acordo com os anciãos.

Outra festa da tradição Geripancó é o caso do chamado ‘Ritual Menino do Rancho’, que é realizado como pagamento de promessas. Essa festa é realizada quando uma criança precisa de cura, ou seja, quando há um grave problema de saúde, ou corre risco de vida, no qual é ocasionado por alguma enfermidade, sendo que a medicina não consegue solucionar.

De acordo com Peixoto (2018), inicialmente os pais fazem uma promessa ao encantado e esta promessa será paga após a cura do menino. Nessa promessa, um encantado é selecionado para ser o dono (o responsável) pela criança, sendo representado por um Praiá. Quando ocorre a cura, a promessa é paga e o menino colocado no rancho. É de suma importância ressaltar que as condições financeiras da família, é um fator determinante para realização do ritual, pois, é um dos rituais mais complexos da aldeia, reunindo assim um grande contingente de pessoas, e cabe a família do menino, ofertar as refeições (café, almoço e garapa).

Antes da festa, realiza-se a proteção do menino, onde o mesmo é preparado para pagar a promessa. Para o pagamento da promessa, não é obrigatório ser índio. Essa festa ocorre no sagrado terreiro do Encantado, responsável pelo menino, onde é construído um rancho, feito da palha de Ouricuri e galhos de árvores, que será usado pelo menino durante a realização do ritual.

De acordo com (SILVA, 2015, p.26) “o menino usa vestimenta de cor vermelha enfeitada com cruz de cor branca, um chapéu confeccionado com palha, um envoltório de rolo de fumo e uma flecha com detalhes de fitas, representando a cor do Praiá”. A importância do fumo para o ritual, tem o significado de afastar maus espíritos.

O menino tem o corpo pintado com barro branco, chamado de ‘tauá’, que é utilizado em outros rituais. Outras pessoas participam desse ritual: a noiva (menina escolhida para

acompanhar o menino no encerramento do cerimonial de cura). Ela usa uma veste longa, com adornos de fitas coloridas na cabeça. As madrinhas, geralmente são mulheres mais velhas e enfeitadas com adornos coloridos, são responsáveis por cuidar da “noiva” e do menino. Os padrinhos, são os guardiões do menino, e os Praiás, são a representação dos encantados.

A festa inicia-se em um dia de sábado à noite com a abertura do terreiro e com a dança dos Praiás, e segue com o Toré²⁵, às vezes até o amanhecer.

Todas essas manifestações, fazem parte da cosmologia²⁶ que define o lugar da humanidade no cosmo e expressa as concepções sobre natureza, a humanidade e os deuses revelando as interdependência e reciprocidade entre os diversos personagens.

A descrição, mesmo que de forma sucinta, de alguns rituais e atividades da comunidade Jiripancó, tem o intuito de compreender as suas várias manifestações e dessa forma refletir como essa identidade pode dialogar com o ensino aprendizagem da Escola José Carapina.

2.3. A ESCOLA JOSÉ CARAPINA

A Escola Estadual Indígena José Carapina está situada na aldeia Ouricuri do povo Jiripancó. Foi construída para atender as crianças da comunidade e dos demais povoados circunvizinhos. A inauguração ocorreu no ano de 2003 e o nome da escola é em homenagem a José Carapina, primeiro habitante da localidade.

Figura 04 – Escola José Carapina



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

²⁵ O toré é um ritual símbolo de identidade, religião, cultura e reivindicação. Ver em: *ibid.*, 32

²⁶ A cosmologia de uma população expressa-se através de seus rituais, músicas, mitos, ornamentos, atividades econômicas e políticas, dentre outros aspectos, expressões e manifestações (...) cosmologia e seus mitos associados, são produtos e são meios de reflexão de um povo sobre sua vida, sua sociedade e sua história. (VIEIRA, 2017, p.2017)

A escola José Carapina, funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno, através da rede estadual, vinculada a 11ª GERE (Gerência Regional de Educação); atendendo desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e também ao Programa Mais Educação. Tendo um saldo de 375 alunos distribuídos em turmas do nível fundamental e médio, e com a composição de 15 docentes e espalhados pelas várias áreas do conhecimento e 12 servidores entre merendeiras, vigias, auxiliares de limpeza, 02 coordenadores e 01 diretor. O prédio escolar é composto por uma sala da secretaria, que divide o espaço com os professores, uma sala da direção que divide espaço com a biblioteca, uma cozinha, dois banheiros, uma sala para armazenar a merenda e quatro salas de aulas.

A Constituição de 1988, garantiu direitos aos povos indígenas. Observa-se a garantia de uma educação escolar específica e valorização das tradições. Depois desse passo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), também contribuíram com essa conquista de direitos.

Os benefícios que a Constituição Federal, trouxe no que diz respeito a educação indígena, e estão descritos no artigo 210, no inciso 2, o uso da língua materna nas escolas. Um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado Brasileiro com as populações indígenas contemporâneas. Esse reconhecimento rompe com uma prática de não reconhecer aos povos indígenas suas formas culturais próprias. O artigo 231 da constituição afirma que, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

A FUNAI - Fundação Nacional do Índio, diferente da Constituição de 1988, tinha o intuito de integrar o índio à sociedade, mas trazia como diferencial o respeito a cultura. Até o ano de 1991, a FUNAI era a responsável pela educação indígena; sendo passada para o Ministério da Educação em seguida. Cabe salientar que quando o MEC assumiu a educação para os índios possibilitou a criação do primeiro referencial curricular voltado para as escolas indígenas. Sobre essas conquistas para a educação dos povos indígenas ressaltou com Ferreira que:

A transferência da coordenação da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ocorreu em 1991, embora a Constituição Federal de 1988 não tratasse desse aspecto como obrigatoriedade da mudança entre os órgãos. Na constituição de 1988 em seus artigos 210, 215, 231 e 232 foi reconhecido que os povos indígenas têm direitos a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições como grupos originários, inclusive esses direitos se estendem sobre as terras que tradicionalmente vivem, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (FERREIRA, 2015, p. 143)

A partir do ano de 1991, o Ministério da Educação, iniciou as transferências das escolas indígenas para a alçada e responsabilidades dos Estados. Em Alagoas, o Decreto Estadual nº 1.272 de 04 de junho de 2003 e o Decreto Estadual nº 1.788 de 16 de março de 2004, foram os responsáveis pela criação das primeiras escolas indígenas.

De acordo com Plano Estadual de Educação de Alagoas (2015 a 2025), segundo Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, existem 7751 indígenas autodeclarados, porém estima-se uma população de dezoito a vinte mil indígenas entre os autodeclarados e não-declarados, que são atendidos atualmente por 17 escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino, com um total aproximado de 2000 estudantes no ano de 2014.

O Plano Estadual de Educação de Alagoas (2015, p.55) elenca os fundamentos da educação escolar indígena baseados em alguns conceitos: “multietnicidade, pluralidade e diversidade culturais; autodeterminação; comunidade educativa indígena; especificidade e diferença; e interculturalidade”.

O PEE (2015, p. 55-56) esboça que os fundamentos são de difícil execução, devido a singularidades e dificuldades enfrentadas “(...) a falta de compreensão de sua religiosidade, as grandes dificuldades de acessibilidade às escolas convencionais, expondo os/as estudantes principalmente os/as mais jovens, aos riscos de drogadição, alcoolismo e prostituição”. Ressaltamos que o PEE faz referências superficiais a questão da terra e aos conflitos entre as elites locais e os povos indígenas.

Dentre as metas propostas para a educação do Estado de Alagoas, destacaremos a meta nº7, visto que ela aborda a qualidade para a educação básica, em todas as modalidades, e nesse caso englobando as escolas indígenas, e propõe melhorias do fluxo escolar e da aprendizagem.

Nesse sentido da aprendizagem, abriremos espaço para reflexões nas seguintes estratégias:

7.29) Consolidar, conforme previsto na Resolução nº 40 de dezembro 2014 do Conselho Estadual de Educação de Alagoas – CEE/AL, a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, de forma a garantir o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural com a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo;

7.30) Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, buscando, para isso,

a parceria com os movimentos sociais e redes de educação contextualizada, vinculados ao Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo; (PEE, 2016, p.27)

Assim, as normas que coadunam com a valorização da cultura indígena, também indicam práticas pedagógicas que contemplam, a história, a tradição e a valorização de um povo. Entretanto cabe refletir segundo Bittencourt que

Quanto ao ensino de história nas escolas indígenas, a questão tende a tornar-se em mais um dos pontos em que os conflitos culturais se estabelecem, mas que ao mesmo tempo, pode contribuir para a ampliação de seu universo cultural e político, servindo como aquisição importante em suas formas de lutas e resistências (BITTENCOURT, 1994, p. 106).

Nesse sentido, a educação escolar é um grande desafio para os povos indígenas, não pelo fato de incompreensão de conteúdos curriculares ou por questões didáticas, mas por padrões distintos de organização da escola e da vida nas suas comunidades. Entretanto, cabe refletir ao pensamento de que

A escola pode pensar em estratégias de contemplar as experiências do povo para reforçar seus hábitos como forma de preservação da cultura. O saber é adquirido pela experiência, pela força do sobrenatural e a escola não deve se opor a este tipo de conhecimento. Ele é essencial a vida indígena. (FERREIRA, 2018, p.83)

Assim, é que propusemos no próximo capítulo, duas sequências didáticas como forma de compreender as manifestações dos Geripancó, e as suas contribuições para o ensino de história, e para uso da história local.

CAPÍTULO 03

3. MEU POVO JIRIPANCÓ

Neste capítulo, descreveremos passo a passo de duas sequências didáticas realizadas na Escola Indígena José Carapina²⁷, localizada no povoado Ouricuri, município de Pariconha -AL. Aplicamos na turma do 1º ano A do Ensino Médio, que é composta por 36 alunos no turno noturno. A elaboração, o desenvolvimento, a execução e a seleção dos trabalhos obtidos com as sequências didáticas, foram acompanhadas pela liderança da comunidade.

Diante dessa particularidade, em pesquisar uma comunidade tradicional²⁸, detalhamos através de um cronograma (ver apêndice A) o percurso da pesquisa, desde o seu início até a execução e coleta dos resultados das sequências didáticas.

Optamos pela construção de sequências didática “porque é mais fácil de reconhecer como elemento diferenciador das diversas metodologias ou formas de ensinar” (ZABALA, 1998, p. 53) como uma forma de organizar estratégias temáticas para um Ensino de História que trabalhe, com os estudantes, formas diferenciadas de encaminhar investigações históricas. As sequências abrangem temas vinculados, à discussão e construção de atividades relacionadas à Lei 11.645/08 que trata da inclusão das histórias das sociedades indígenas. Nesse sentido propomos o trabalho com

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (...) uma perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008, p. 52)

A proposta é de criar formulações didáticas que auxiliem o Ensino de História e da História Local, com reflexões sobre a educação indígena, visto que

Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos,

²⁷ De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena José Carapina, a escola não possui um currículo definido e segue as determinações do sistema de ensino estadual.

²⁸ As populações tradicionais são populações locais, cujo conhecimento é tradicional, ou seja, os saberes sobre os elementos da natureza e sua dinâmica são utilizados como recursos de sobrevivência. São os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais e tantas outras comunidades locais, em princípio rurais, que apresentam uma territorialidade no contexto da sociedade urbana e contemporânea. Ver em SILVA PIMENTEL, M. A.; RIBEIRO, W. C. Populações tradicionais e conflitos em áreas protegidas. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 20, n. 2, p. 224-237, mês. 2016. ISSN 2179-0892.

sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente (BERGAMASCHI, 2012, p. 55)

As descrições das sequências foram esquematizadas pensando em contribuir para uma melhor organização das atividades propostas. A abertura das sequências se dá a partir do título, finalidade, conteúdo programático de referência e a ação didática proposta. Logo em seguida informações que caracterizam o público-alvo, os objetivos, a metodologia aplicada, os conceitos mobilizados e os materiais necessários.

O desenvolvimento da sequência é explicado como etapas a desenvolver com os estudantes e a avaliação foi pensada no sentido dos resultados possam contribuir com educação escolar indígena²⁹, o ensino de história e o uso da história local. Assim, a “elaboração de programas, currículos e materiais específicos e a reflexão sobre assuntos socioeconômicos e culturais dos povos passaram a ser prioritários nos debates sobre escola indígena” (SANTOS, 2017, p.196).

Os resultados obtidos com a aplicação das sequências didáticas, possuem sugestões, reflexões e questionamentos que visa a possibilidade de uso da história local³⁰, através do material produzido pelos os alunos. Ressaltamos que os comentários, não limita outras observações e sugestões, apenas direciona o olhar sobre as possibilidades de utilizar a educação indígena no uso da história local, no ensino de história.

3.1. 1º SEQUÊNCIA DIDÁTICA: MEU POVO JIRIPANCÓ

Público alvo: Alunos do 1º ano A do Ensino Médio

OBJETIVO GERAL

Esta atividade se propõe discutir a importância de manter viva as características da identidade dos povos indígenas, em especial, os Jiripancó.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propor a educação indígena como proposta de abordagem para a compreensão da identidade indígena Jiripancó

²⁹ De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena José Carapina, um dos seus princípios básicos é aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos no cotidiano com os conhecimentos escolares.

³⁰ Um dos objetivos mencionados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena José Carapina é “resgatar e preservar a cultura local com o objetivo de construção da identidade”.

- Demonstrar a identidade indígena Jiripancó como parte integrante da História dos livros didáticos;
- Refletir sobre a importância da identidade Jiripancó como parte importante para o sentimento de pertencimento da comunidade.

DESTINATÁRIO:

Alunos do primeiro ano do ensino médio que compõem a faixa etária de 15 a 18 anos.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS:

Compreender a identidade Jiripancó como elemento característico da comunidade; refletir sobre o sentimento de pertencimento da comunidade Jiripancó, através das características culturais.

VALORES PRIORIZADOS

Com os preceitos constitucionais garantidos pela Constituição Federal de 1988³¹, assegurou-se aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Reconhece-se aos índios no Brasil o direito à diferença; isto é: de serem índios e de permanecerem como tal indefinidamente. Esse reconhecimento legal deve pautar-se pelo diálogo constante entre as culturas, de forma a desvendar seus mecanismos, suas funções e sua dinâmica. No campo educacional os RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) propõem uma educação escolar indígena baseada na interculturalidade.

Alicerçado nas tradições culturais da respectiva comunidade indígena, o processo de ensino aprendizagem deve proporcionar o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as culturas das diversas comunidades indígenas. Para que isso possa ocorrer, a LDBEN determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas. A Lei 11.645 aborda a obrigatoriedade da temática indígena para o ensino e a BNCC ressalta a valorização da diversidade dos saberes tradicionais.

A divulgação da temática indígena para a sociedade nacional objetiva o combate à discriminação e ao preconceito, ainda vigentes, em relação às sociedades indígenas, e tem por meta valorizar a diversidade sociocultural. É importante ressaltar que a temática indígena deve ser abordada de forma a abrir caminho para a reflexão sobre a riqueza que a diversidade étnica

No título VIII da CF/88 encontramos a Ordem Social dividida em oito capítulos, sendo um deles, sobre os índios, nos artigos 231 e 232.

propicia. Para tanto, é fundamental o diálogo, o envolvimento e o compromisso dos respectivos grupos indígenas – alunos, professores e comunidades - com as propostas de alfabetização e escolarização.

RELAÇÃO SUGERIDA COM OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS PRESCRITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM VIGOR

Esta sequência didática visa o trabalho com os conteúdos substantivos *Identidade, Pertencimento, Religiosidade*. Estas temáticas são consonantes com a Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio, presente no referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas e com a BNCC referente a competência 01³² e a habilidade EM13CHS101³³

RECURSOS EMPREGADOS PELOS ALUNOS

Livros Didáticos de História do 1ºano do Ensino Médio. BRAICK, Patrícia Ramos. História: Das cavernas ao Terceiro Milênio/ Patrícia Ramos Braick/ Myriam Becho Mota – 4. Edição. São Paulo: Moderna, 2016.

Figura 05 – Livro didático de História



Fonte: Material Gráfico: Letra da música “Cartão Postal Pancararu”³⁴

³² Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica

³³ Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

³⁴ Disponível: <http://geanramos.com.br/Trajectoria/index.html>. Acessado em: 15/01/2020.

DESCRIÇÃO DA FONTE PRINCIPAL

A fonte desta atividade, é um texto complementar contido na página 33 do livro didático utilizado no 1º ano do ensino médio intitulado Das Cavernas ao Terceiro Milênio, das autoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick. O título do referido texto é: “Eu sou filha da mata e nada vai me acontecer” (ver anexo A). Esse texto relata a narrativa da senhora Raimunda Rodrigues Teixeira, nascida em 24 de novembro de 1944 na comunidade do Trilho, Capuã, município de Caucaia-CE. Ela conta diversas histórias sobre o cotidiano indígena, rituais e costumes.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

PRIMEIRO MOMENTO

Nessa *primeira etapa*, apresentamos o texto ao aluno (a), ressaltando que é um depoimento de uma senhora indígena residente no município de Caucaia-CE. Realizamos uma leitura em voz alta, com pausas para comentários e participação dos alunos, e esse foi um momento de interação com o tema e com os estudos preliminares.

Na *segunda etapa* desse processo, solicitamos que os alunos formassem grupos de 04 pessoas e através da interação do grupo, reúnam informações sobre os aspectos referentes a história, os costumes, a localidade presente no texto. Cada grupo realizou apontamentos escritos sobre o texto. Durante esse tempo de análise do texto pelos alunos, realizamos um acompanhamento dirigido em cada grupo, auxiliando-os na tarefa.

Na *terceira etapa*, realizamos uma roda de conversas para a socialização das análises do texto realizadas pelos alunos. Neste momento, cada grupo realizou a exposição oral de suas impressões sobre o texto, sendo livre a participação e interação dos outros grupos.

SEGUNDO MOMENTO

No segundo momento dessa sequência didática, utilizamos uma música com ambientação para a nossa temática. A música, intitulada Cartão Postal Pankararu tem uma duração de 3 minutos e 45 segundos. Segue a letra da música:

Música: Cartão Postal Pankararu
Compositor: Gean Ramos

A cara do índio tem numa pedra

No pé da serra na ladeira da Serrinha
 Quem não viu tem que ver
 O que a natureza pode fazer
 Nas terras indígenas de Pankararu
 Tomar banho de bica lá no Jitó
 Dançar um toré pendurar um aio
 Botar uma **corrente de licuri**
 Fazer **pade de feijão de corda**

Assistir a **tubiba e o menino no rancho**
 A garapa de cana na festa do imbu
 Admirar os **praiás** com a **roupa de croá**
 Fumar um **campiô** com folha de arara
 Oi dá tontura em quem nunca fumou

Tem Cacique Zé Auto com o tronco que herdou
 Tem cultura e riqueza aqui sim sinhô
 Somos filhos da terra somos Pankararu
 Somos índios de guerra sopra o rabo do tatu

Tem o ritual que é do Cansanção
 Tem Francisco Fernando com o maracá na mão
 E fechando a festa tem o mestre guia
 Em Joaquim Serafim na aldeia Serrinha
 Oho oho oho oho

Fonte: Material Gráfico: Letra da música “Cartão Postal Pankararu”³⁵

GLOSSÁRIO

Campiô: cachimbo.

Corrente de licuri: feito com as amêndoas do licuri³⁶, geralmente vendido nas feiras livres.

Menino do Rancho³⁷: é um ritual de pagamento de promessa.

Praiás: no âmbito do sagrado e do segredo é o elemento de comunicação com os ancestrais

Roupa de Croá: é a “farda” do praiá.

Tubiba: um tipo de picolé.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

³⁵ Disponível: <http://geanramos.com.br/Trajectoria/index.html>. Acessado em: 15/01/2020.

³⁶ Planta pertencente à família botânica das arecaceae, com nome científico *syagrus coronata* popularmente conhecido por licuri, aricuri, nicuri, ouricuri, urucuri, licurizeiro, coqueiro dicori e coqueiro-cabeçudo. Disponível em: www.agricultura.gov.br/assuntos/sustentabilidade/organicos/arquivos-publicacoes/licuri.pdf

³⁷ Disponível

em:

http://www.revistadialogos.com.br/Dialogos_Dossie_Procadi/Dialogos_Dossie_Lucas_Adjair.pdf

Nessa fase, a letra da música foi impressa e entregue a cada aluno. Após, realizamos uma leitura compartilhada sobre a letra da canção. Em seguida, reproduzimos a música e solicitamos que todos cantassem. Após, escrevemos no quadro algumas perguntas como proposição de reflexão:

- 01.** Quais são as características/particularidades que o autor ressalta na música?
- 02.** Explique os seguintes versos: “tem cultura e riqueza aqui sim sinhô, somos filhos da terra somos Pankararú.”?
- 03.** Quais os aspectos da música que dialogam com o texto “Eu Sou Filha da Mata e Nada Vai Me Acontecer”?

Após, dividimos a turma em grupos de 05 pessoas e solicitamos que cada componente do grupo respondesse as questões propostas. Nessa etapa, acompanhamos cada grupo auxiliando-os na execução da atividade. Em seguida, formamos um círculo na sala com os alunos permanecendo sentados, e realizamos um debate com as questões propostas, sendo livre a manifestação dos alunos.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Como proposição de avaliação realizamos os seguintes encaminhamentos: Escrevemos a pergunta no quadro: Cartão Postal Jiripancó? Solicitamos aos alunos que a resposta seria da seguinte forma: Um desenho que simbolizasse uma representação cultural do povo Jiripancó e abaixo do desenho, uma descrição textual dessa representação cultural. O intuito é que o aluno se identifique com a história relatada, pela proximidade com sua vida pessoal, social, geográfica e cultural, porque parte de uma problemática local.

ADAPTAÇÃO PARA OUTROS DESTINATÁRIOS.

A presente proposta de sequência didática é aplicável em turmas de faixas etárias diferentes. Com algumas adaptações, por exemplo, pode ser aplicada aos alunos do nono ano do ensino fundamental II, com base na habilidade EF09HI36³⁸ da BNCC.

Para o ensino fundamental II, se faz necessário a realizações de adaptações quanto a linguagem e as fontes. Como sugestão, o texto poderia ser editado para ficar menor e mais inteligível. No que se refere a socialização, uma roda de conversa pensamos ser salutar como

³⁸ Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do séc. XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

forma de interação e socialização da turma. No que se refere a confecção dos desenhos e dos textos, uma ideia seria a elaboração de quadrinhos, ou de poesia de cordel, como uma outra alternativa não menos desafiadora.

ANÁLISE DE DADOS

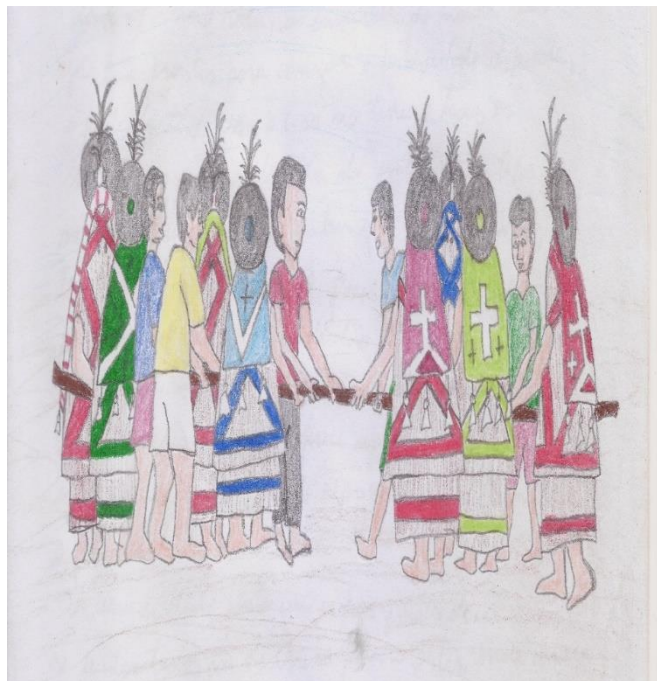
Os resultados obtidos pela execução dessa sequência didática, no tocante ao material produzido pelos alunos referente ao processo de avaliação, se encontra a seguir. Cabe ressaltar que os resultados obtidos foram proposições realizadas em conjunto com a liderança da comunidade Jiripancó e foi solicitado que os nomes dos alunos fossem identificados apenas por siglas. Uma outra sugestão foi referente as narrativas dos alunos, no que concerne à preservação dos textos em sua totalidade.

Os erros de português foram mantidos, porque a liderança sugeriu não fazer correções, com o receio de modificar o teor do texto. Nesse sentido, verificamos as respostas contidas e propusemos observações, reflexões e questionamentos referente as contribuições da educação indígena para o uso da história local.

Puxada do cipó

Aluno: J. G. S.

Figura 06 - Puxada do cipó 1



Fonte: atividade do aluno.

A puxada do cipó é um ritual muito importante para nossa aldeia, esse ritual começa no mês de dezembro, quando homem entram em uma mata para caçar um cipó, então eles cortam o cipó para levar para o poró, então marcam a data para a puxada do cipó, quando marcam essa data, começa esse rito.

Então, esse rito começa no sábado à noite quando os praiás vão para o terreiro dançar, eles começam a dançar umas oito horas e vai até umas doze horas da noite, ainda tem três torés para todos dançarem, depois desses torés terminam, todos os praiás vão para o poró, para dançarmos e continuar no outro dia.

No domingo dão continuidade, eles começam a dançar de manhã, eles ficam dançando até dar hora deles irem tomar o café, então quando da hora eles vão pegar os pratos e dançam um pouco no terreiro com os pratos nas mãos, depois deles dançarem eles vão para o poró comer, depois que eles comem eles descansam para dar continuidade. Depois desse descanso eles voltam para o terreiro de novo, dançam mais um pouco até da hora de almoçar, quando pegam o almoço faz do mesmo jeito do café.

Depois do almoço eles dançam para pegar o cipó e irem para o outro terreiro que é onde eles irão puxar o cipó. Quando eles chegam no outro terreiro eles ainda dançam um pouco para puxar o cipó depois de dançar eles vão para fora do terreiro para começar, então eles começam a se preparar para puxar, eles escolhem o lado que vão puxar, então eles começam a puxar até quando um lado ganha ou então quando o cipó quebra, depois disso vão dançar toré.

Comentários: Podemos observar que o aluno inicia a sua explicação sobre o desenho, relatando que é um ritual e que essa manifestação faz parte de sua comunidade. Nesse sentido, podemos realizar reflexões referente a religiosidade, visto que o ritual é detalhado passo a passo, e a dança é uma característica latente. Observamos que a narrativa também relata que o ritual se desenvolve e prossegue entre as refeições (café da manhã e almoço) e essa particularidade pode levar a reflexões referente a alimentação, como por exemplo em uma proposta interdisciplinar com a Biologia, para investigação dos tipos de alimentos.

Puxada do Cipó

Aluno: C.A.

Figura 07 - Puxada do cipó 2

Fonte: atividade do aluno.

A puxada do cipó, começa assim: no meu haver, faltando uma semana antes, quatro pessoas sendo homens, vão pra matas fechadas, procurar o cipó, muitas vezes é difícil de ser encontrado, pois o cipó é do pé da “mucunã” tem que ser firme e resistente, um dia antes da puxada, o cipó já tem que está no terreiro, onde a comunidade se reúne no terreiro, para festejar a puxada, os praiás dançam a noite toda, ao amanhecer, de manhã cedo já tão prontas para começar a festividade da puxada.

A parte da tarde com o cipó no terreiro todos se preparam e a comunidade, todos juntos sai de terreiro para o outro, onde começa a puxada, o dono do terreiro “cinta vermelha”, vai na frente do cipó, e os outros irmãos acompanham, no cipó.

Quando todos os praiás, estão firmes com o cipó entram, homens, mulheres e crianças então começa a puxada, a comunidade fica vendo para onde o cipó vai quebrar, para o poente ou nascente.

A puxada do cipó, representa a abertura das corridas do umbu, que com o terreiro aberto esperamos para o grande dia aonde só devemos começar nossa festividade no tempo da quaresma, que seja fevereiro ou março, portanto o terreiro fica aberto de 2 a 3 meses, porque a festividade só começa numa dessas datas.

Comentários: observamos que o aluno inicia o seu texto, relatando sobre a dificuldade de encontrar o cipó, e a partir disso poderíamos questionar porque é difícil de encontrar o cipó, e trabalhar conceitos como meio ambiente, devastação do bioma em uma proposta

interdisciplinar com a Geografia. Uma outra observação refere-se ao relato do ritual ser realizado no tempo da quaresma³⁹, e questionar qual o papel da religião católica na comunidade. Diante disso podemos refletir sobre religiosidade e sincretismo religioso, visto que o desenho retrata cruzes nas indumentárias dos praiás.

Puxada do Cipó

Aluno: J.P.

Figura 08 - Puxada do cipó 3



Fonte: atividade do aluno.

A puxada do cipó é uma das tradições indígenas da aldeia geripancó. Na puxada do cipó tem várias coisas interessante, o que é mais interessante para o povo é também para os praiás. Nós puxamos o cipó e o cipó significa muito para o povo indígena e também para os praiás porque diz o povo que a cada que ganha tem coisas boas por exemplo, se um capitão cinta vermelha ganha é porque vai ter várias coisas boas como a chuva.

Na puxada do cipó também tem vários torés para o povo da aldeia e o que chega de fora dançar. A Puxada do cipó tem também pirão para os praiás e os povos começa no almoço e

³⁹ A prática da Quaresma data desde o século IV, quando se dá a tendência a constituir-la em tempo de penitência e de renovação para toda a Igreja, com a prática do jejum e da abstinência. A duração da Quaresma está baseada no símbolo do número quarenta na Bíblia. Nesta, é falada dos quarenta dias do dilúvio, dos quarenta anos de peregrinação do povo judeu pelo deserto, dos quarenta dias e Moisés e de Elias na montanha, dos quarenta dias que Jesus passou no deserto antes de começar sua vida pública. Vide. <http://www.catequisar.com.br/texto/materia/celebracoes/quaresma/15.htm>. Acessado em 20/02/2020.

tipos temos várias coisas boas tem garapa que primeiro bebe os praiás para depois dele os povos que está excitando os praiás.

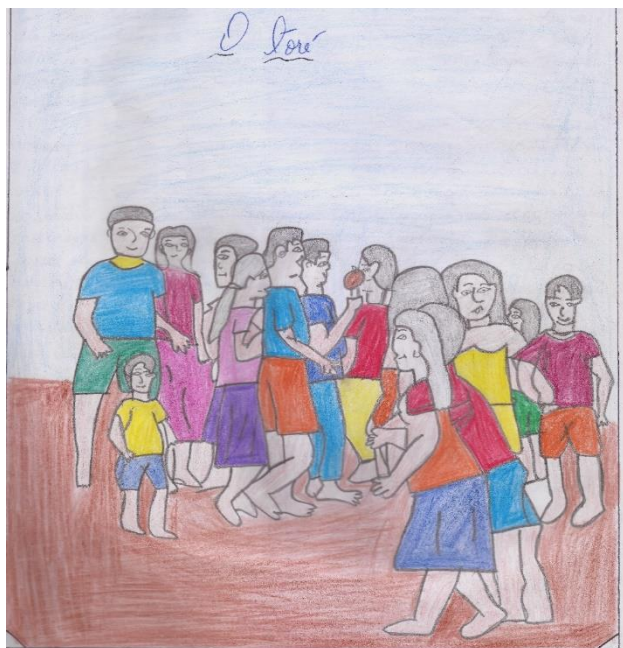
A puxada do cipó, é uma festa que a gente da comunidade não tivemos de brincar com uma festa desse que é uma festa fina e uma festa que tivemos de fazer com cuidado para não sair nada errado, também é uma festa de muita alegria da nossa comunidade é também várias outras pessoas que chegam de fora para ver e também para participar de algumas coisas como por exemplo dançar. A puxada do cipó sempre foi alegre e espero que seja sempre assim.

Comentário: a descrição do aluno revela a alimentação utilizada no ritual e que esse ato serve de ligação entre os praiá e as demais pessoas que acompanham o ritual. Nesse sentido podemos refletir sobre a religiosidade, no tocante a representação dos praiás e sobre a alimentação na simbologia da garapa, e em refletir sobre os gêneros alimentícios que o compõem. O aluno relata que o ritual é acompanhado por outras pessoas que não fazem parte da comunidade Jiripancó, e afirma que é uma festa de alegria. Nesse sentido, podemos refletir sobre a relação desse ritual com as pessoas ao entorno de comunidade indígena. A partir dessa descrição, o uso da história local encontra-se em atitudes investigativas a partir do cotidiano.

Toré

Aluno: L. J. S.

Figura 09 - Toré



Fonte: Atividade do aluno

O toré é um divertimento do índio e da comunidade. O canto está presente em quase todos os momentos da vida indígena. Há cantos que são restritos a momentos específicos como

a cura. O toré tem um sentido mais festivo e aberto a todos da comunidade e convidados. É contagiante e envolve as crianças e os anciões. Reúne todas as pessoas que não frequentam os rituais mais restritos, as mulheres participam, e não exigem uma preparação. Há pessoas da comunidade jeripancó que moram fora da aldeia e quando é época de ritual ou de festas eles voltam a comunidade para dançar o toré, mesmo que seja por alguns minutos, mas talvez isso lhes ofereça o necessário para a sua identidade.

O terreiro e o toré formam o símbolo de mais alto valor na formação dos indígenas jeripancó, principalmente para aqueles que não são os “escolhidos” dos encantados para frequentar o “segredo” religioso.

O canto faz parte da vida do indígena. O toré é para todos, crianças e adultos misturados dançando o toré no terreiro da comunidade indígena.

Comentário: A descrição do aluno sinaliza que a manifestação cultural é integrante da identidade, porque é um divertimento e faz parte dos momentos da vida indígena. Nesse caso, para o uso da história local, podemos refletir sobre o cotidiano no sentido que os sentimentos traduzem a reafirmação das identidades territoriais, no tocante que a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, cria a identidade, baseado no trecho do texto do aluno “o canto faz parte da vida do indígena.”

Menino do rancho

Aluno: M.P.S:

Figura 10 – O menino do Rancho



Fonte: Atividade do aluno.

O ritual do menino do rancho é uma celebração comemorativa ou de agradecimento a um encantado pela cura de alguma doença. O encanto são os protetores do menino e centrais da cosmologia geripankó, considerados a encarnação dos espíritos protetores da aldeia por isso torna-se o defensor e dono do menino.

Os padrinhos são uma proteção para o menino e ele tem uma proteção daquele encantado, e objetivo, cedido pela comunidade, eles oferecem aquela criança para que aquele menino seja libertado daquela doença e que tem muita fé no que obrigação, que está se realizando no que momento aquela pessoa.

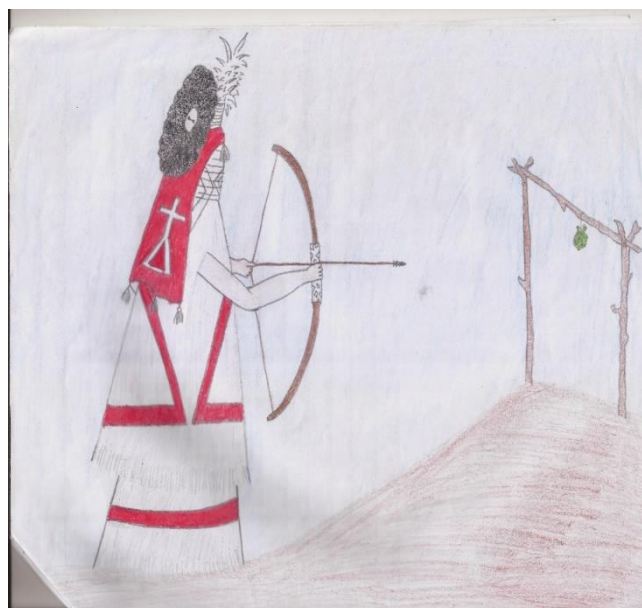
E aquele moço que brinca debaixo daquele roupão, tem que ter muito respeito para com o praiá, porque quando ele chega no terreiro, ele começa a brincar para que aquele ritual comece a funcionar. Os praiás tem que fazer o serviço como o menino, no terreiro para ele dá a continuação fazendo como o menino e todos têm que contribuir para aquela festa.

Comentário: a descrição do aluno refere-se a um ritual que pode ser uma celebração comemorativa ou de agradecimento e nesse sentido podemos refletir sobre a representação da religiosidade no tocante a cura ser realizado pelo encantado, e nisso refletir sobre essa religiosidade. Assim, poderíamos abordar a história local através da descrição desse ritual e podemos levantar questionamentos sobre o sentido da realidade, e suas aproximações cognitivas.

Flechada do Imbu.

Aluno: D.A.D:

Figura 11 – Flechada do Imbu



Fonte: Atividade do aluno

Na nossa comunidade tem uma coisa mais importante para as pessoas que é o praiá flechando o imbu ele flecha o imbu com muito orgulho para derruba o imbu mais tem uns que derruba o imbu, e a pessoa fica muito alegre derruba o imbu no terreiro e o praiá ele fica muito animado com muita pessoa que está ao redor do terreiro dele. O praiá que derruba o imbu ele coloca o imbu para ficar com ele no roupão, guardado com ele no couro dele.

E onde já está terminado a flechada do imbu ele não se anima muito porque já está terminado, mas vai chegar outro tempo para seja outra coisa que é o Cansanção com o cesto e a puxada do cipó e o praiá ele participa de tudo isso porque é o dever dele no terreiro.

A flechada do umbu é muito importante para o que canta e o que dança no roupão ele fica tão animado com a flechada do imbu e a puxada do cipó esses são a promessa dele e o dever dele que ele gosta de fazer, e ele percebe que ele não quer que ele e outra coisa que tem coisa que não pode fazer ele tem que obedecer se não ele fica doente se não obedecer.

Comentários: O umbu⁴⁰ é um fruto característico de áreas semiáridas, e diante da descrição do aluno, em uma proposta interdisciplinar, cabe a reflexão referente ao bioma local. Uma outra abordagem refere-se à religiosidade presente na flechada, devido ser o praiá que dispara a flecha e essa simbologia acontecer logo após encontrar o primeiro umbu maduro. E nesse caso, podemos refletir sobre o conceito de tradição, em uma proposta interdisciplinar com a Sociologia, no sentido de analisar o seu entorno através da cultura geripancó. A manifestação além de estar relacionada ao exercício de defesa da tribo, relaciona-se às práticas táticas de precisão em caçadas rememorando tempos cujas relações identitárias estavam mais associadas a existência direta, e nesse caso, podemos refletir sobre o modo de vida dessa comunidade.

⁴⁰ O umbuzeiro também conhecido como imbuzeiro, com o nome científico *spondias tuberosa*, o seu fruto é umbu ou imbu. A palavra que lhe deu esse nome é o “ymbu”, de origem tupi guarani, que significa “árvore que dá de beber”. Disponível em www.cerrantiga.org.br/umbu/.

Promessas no terreiro

Aluno G.S.L:

Figura 12 – Promessa no terreiro



Fonte: Atividade do aluno

A promessa é feita através da prática de um ritual. Na nossa comunidade é muito comum ver isso acontecer, principalmente nos terreiros onde os praiás dançam, isso ocorre na forma de um pagamento da pessoa que necessitou em tal hora de pedir força, proteção e cura os capitães que são os encantados, se estes que são invisíveis que não se pode ver só se sente. Na forma de agradecimento ao que foi pedido na hora de angustia, e escolhido um encantado na qual tem sua roupa feita do caroá, onde representa um ser, dentro do terreiro e recebido um prato de alimento sagrado para todo seu povo.

Desta forma que se pode traduzir o termo “promessa” entre outras formas de se expressar, todas as promessas que são feitas no terreiro, é quando aquela pessoa faz uma promessa e quando naquele dia que ele marcou, tenha quer fazer para que sua promessa seja com segurança com os encantados, mesmo jeito é com as outras promessas, tudo isso, acontece alguma pessoa fica muito doente e ai faz um trabalho e os encantados pede para fazer uma promessa, e você deve que pagar, porque você não pagar algum dia você pagará para que os encantados proteja, isso acontece com qualquer um que estiver doente e se for fazer trabalho porque os encantados para proteger para que você não fique mais doente pelos encantados que é o que vai proteger você das coisas ruim, para que não tenha sua vida ruim com o que está acontecendo em sua vida, por isso é que os encantados estão aqui é para nos proteger das coisas ruim.

É que os encantados ajudam as pessoas e dão forças para que aquela pessoa tenha fé do que quer, e se precisar de alguma coisa mantenha uma confiança do que esses encantados são capazes de fazer qualquer coisa por pessoa que precisa de força desses encantados que é o que as pessoas fazem mais para que não há muito sofrimento.

Comentário: As promessas permeiam-se na busca uma cura ou almeja realização. É a partir da exaltação e conexão espiritual que sentimentos, desejos e agradecimentos também são amplamente juramentados e relacionados. E diante da descrição do aluno, podemos refletir sobre elementos da religiosidade, e das relações da comunidade com o sagrado, visto que o aluno descreve “os encantados estão aqui para nos proteger das coisas ruim” e nesse caso, o uso da história local seria no sentido de refletir sobre o sentido da realidade social a partir do cotidiano do aluno, visto que o aluno descreve a proteção dos encantados para aspectos da vida (trabalho, doença...)

Madrinhas

Aluno: V.B.S:

Figura 13 – Madrinhas 1



Fonte: Atividade do aluno.

As madrinhas que se reapresenta no menino do rancho, é porque elas são convidadas para ser madrinhas, ou uma noiva do menino do rancho, porque se não tivesse madrinhas nem

uma noiva do menino que irá para o rancho. O menino do rancho, ele só vai para o rancho, porque os pais dele fazem uma promessa para os encantados.

Quando uma criança for para o rancho, ela ou os pais tem que escolher uma menina ou mulher adulta para ser sua noiva, e procurar mais duas mulheres para ser as madrinhas do menino do rancho. As madrinhas elas só dançam no Domingo de bem cedo até de tarde, porque é o dia que tem mais importância para todos da comunidade. Quando é bem cedo os padrinhos e os praiás vão para casa das madrinhas e para casa da noiva para elas cumprirem com sua obrigação de dançar no terreiro com os praiás e tem que dançarem com os praiás, para que fique mais bonita a pareia dos praiás com as madrinhas dançando com eles.

Quando é bem cedo os padrinhos, e os praiás vão para casa das duas madrinhas, e para casa da noiva, para pegar elas, que é para cumprir com sua obrigação, e quando chegarem na casa das madrinhas, eles vão dançarem no terreiro da casa delas, e também vão tomar garapa, que elas mandam fazer para os praiás e os padrinhos tomar, e as pessoas que quiserem beber a garapa, que elas mandam fazer.

Essas madrinhas, elas significam, que são as madrinhas do menino do rancho, porque é os pais ou o menino, que escolhe essas madrinhas para fazer a sua festa do menino do rancho.

Comentários: As madrinhas representam laços fraternos entre os entes envolvidos e contribuem para o processo de aprendizado sócio territorial. Trata-se de um movimento duplo de (re)afirmação da territorialidade, pois espera-se que todos os envolvidos (re)aprendem sobre os vínculos territoriais. E diante da descrição do aluno, podemos refletir em um contexto interdisciplinar com a Geografia, qual a concepção sobre o que é território. Uma outra abordagem seria o papel da mulher na comunidade, e o uso da história local estaria presente no estabelecimento de mudanças e permanências sobre o papel da mulher desempenhado na comunidade indígena e uma contextualização com o papel da mulher fora dessa comunidade.

Madrinhas

Aluno: C.A.S:

Figura 14 – Madrinhas 2



Fonte: Atividade do aluno.

Quando o menino é pego do bicho do mato, a mãe e os encantos cura, quando o menino está curado eles pedem com alegria para a maior festa com respeito, porque ele ficou melhor por causa que ele ficou e foi para o rancho. Falando sobre as madrinhas e a noiva, elas são o terminal do serviço do menino para completar o trabalho que eles fizeram.

No Sábado elas vão enfeitar a noiva e enfeitar a flecha, elas dançam a noite inteira as três de pareia. No Domingo elas aprontam a garapa em suas casas, durante a tarde as praias dançam na casa do menino, eles dançam e depois vão para casa da noiva, a noiva dança na frente dos praiás, e vão beber garapa, depois de beber eles vão dançar toré, e corre para a casa da madrinha e lá também, vai beber garapa e dançar as três rodadas e toré.

As madrinhas e a noiva, elas têm que ser, duas mulheres, e uma menina para dançar elas são a coisa mais importante para o trabalho promessa) e quando está terminando essa festa, o encanto chega no praiá e ele dança com as madrinhas e a noiva e o menino, e com as flechas eles fazem a cruz, com todos eles pegado, encruza o terreiro e entregam o menino para a mãe,

e depois vão entregar as madrinhas e a noiva. Isso tem muita importância e todos comemoram com alegria é a festa dos encantados dos filhos da mãe de Deus, e todos ficam alegres com a cura do menino.

Comentário: na descrição do aluno, podemos refletir sobre a religiosidade da comunidade e sua relação com o sagrado, onde elementos que representam as crenças do catolicismo, estão presentes e interligados com práticas da comunidade. Outra observação, é a figura da mulher nesse ritual e o seu papel no contexto da comunidade. Nesse contexto o uso da história local encaixaria em gerar atitudes investigadas com base no cotidiano de aluno, como por exemplo, o que a cruz representa para as madrinhas.

Cansação⁴¹

Aluno: A.A.S:

Figura 15 – Cansação



Fonte: atividade do aluno.

O Cansação para nosso povo geripancó, tem o significado muitos importantes. Todos começam zelando o corpo do rapaz e os moços dançando tem como obrigação eles se prepara uma semana antes com ervas cheirosas para os banhos, pois essa tradição do Cansação tem que ter muitos respeitos, depois dos banhos os moços das mães, de folguedos não pode se relacionar com as mulheres do cesto.

⁴¹ Cansação é uma planta também conhecida como urtiga ou arre diabo, é da família das Euphorbiaceae, com o nome científico de *cnidoculus pubescens*. Toda a planta tem espinhos agudos com substância bastante urticante. Disponível em: <https://www.arvores.brasil.nom.br/new/cansacao/index.htm>

O Cansanção só pode pegar no mato por homem, não pode ser pego sem permissão, tem que pedir primeiro, o dançador que for pegar, pegue o dele e o da parceira, só pode dançar o Cansanção o homem que tira o cesto da parceira no cesto tem frutas e alimentos pra semana, não pode deixar falta o umbu, que representa nossas tradição, a partir do toré com o Cansanção no terreiro fazer a chamada então vão todos juntos para o terreiro onde começa a concentração dos moços, e as mães dos folguedos dos moços e os dançadores eles dar três voltas no terreiro para que o cansanção seja benzendo depois só mais de um terreiro pro outro e sei pedir na frente e os folguedos na frente e os convidados este local representa a festa do cansanção ficam de novo em oração.

É a concentração antes, fica mais três rodada da cansanção para a grande festa do cansanção, o cantador canta um toré os praiás faz a roda dançando os dançadores entra com os casal com o cansanção nesses momento é muitos bom ver a alegria da concentração dos moços na hora de dançar os dançadores, tem que livrar dos outros pares muitas vezes os pares acabam se queimando, não é difícil se queimar depois de dançar do cansanção, esses cansanção vira ferida essas é uma hora esperado, por folguedos, onde os dançadores coloca o cansanção no meio do terreiro e os folguedos começam, e por isso são quatro Domingos de festa, os dançadores vai pra suas casas, prepara o banho pra tirar o barro do corpo se prepara pra próxima semana.

Comentários: a partir da descrição do aluno, podemos refletir sobre a religiosidade da comunidade, configurada no cansanção e levantar questionamentos: Porque o cansanção? O que significa essa relação com religião católica? Uma outra abordagem é refletir sobre os papéis bem definidos de homens e mulheres na comunidade. Podemos considerar uma reflexão referente ao uso de ervas encontradas na caatinga, e a relação da comunidade com o bioma.

Cesto

Aluno: Z.A.S:

Figura 16 – Cesto



Fonte: Atividade do aluno.

O cesto é um objeto celebrado em uma das brincadeiras da nossa comunidade, ele é levado na cabeça de uma mulher para o outro terreiro, onde uma das brincadeiras acontece.

Antes do cesto ser levado por uma mulher, ele é colocado ao lado do terreiro com vários elementos e coberto com um pano. O Cesto é benzido pelos encantados (praiás). A brincadeira acontece durante um mês, a cada 7 dias e o cesto é preenchido com alimentos diferentes durante a semana. Ninguém pode atravessar por cima do cesto. Na última semana o cesto é apenas preenchido por umbu e 1kg de açúcar. É necessário que a mulher leve o cesto com uma saia longa e uma camisa de mangas compridas. O cesto é elaborado para que os praiás possam benze-los, a pessoa que leva o cesto é escolhida pela pessoa que vai dançar o cansação.

O cesto é criado pelo cipó, um objeto que faz parte de umas brincadeiras ocorridas no terreiro. Como o cesto é benzido pelos encantados, o cipó é uma arte também benzido, os encantados no outro terreiro onde a brincadeira ocorre, o praiá para quem o cesto foi prometido é também benzido pelo seu dono.

O cesto é importante para que as pessoas possam colocar os alimentos prometido para os praiá. O cesto é existente nas brincadeiras, por causa que ele é feito de cipó, ele serve para que as pessoas não possam tirar os alimentos em bacias, mas sim tem que levar dentro do cesto, e ainda benzido pelos encantados.

Comentários: Na descrição do aluno, podemos refletir que é o cesto simboliza que é na produção que se acumula e é a partir dele que se reparte. E lançar questionamentos sobre o material utilizado na confecção do cesto? É na distribuição e na partilha que as conexões se estabelecem e se reafirmam na comunidade através da relação com o sagrado. Outra reflexão que podemos considerar, é a relação da manifestação com a natureza. O simbólico como característica da identidade. Uma outra sugestão seria refletir sobre o ato da partilha e questionar os processos de mudanças e permanências referente.

3.2. 2º SEQUÊNCIA DIDÁTICA: JIRIPANCÓ. QUEM SÃO ELES?

Público alvo: Alunos do 1º ano A do Ensino Médio

OBJETIVO GERAL:

Essa atividade se propõe a compreender o preconceito vivenciado pelos indígenas. A proposição desta tarefa é que aluno seja capaz de refletir sobre a tolerância, a diversidade cultural e o preconceito que é presente na sociedade brasileira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar o preconceito vigente com relação aos povos indígenas;
- Compreender a diversidade cultural indígena como valorização de sua comunidade.
- Refletir sobre o protagonismo indígena, como possibilidade de superação do preconceito.

DESTINATÁRIO:

Alunos do primeiro ano do Ensino Médio que compõem a faixa etária de 15 anos a 18 anos.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS

Refletir sobre as diferentes narrativas, no que diz respeito ao preconceito contra os índios. E desenvolver a competência nº5, e as habilidades EM13CHS501⁴² e EM13CHS502⁴³ de acordo com a BNCC.

VALORES PRIORIZADOS

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei”, e afirma que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “é a construção de uma sociedade justa”. A Lei de Diretrizes e Base Educação Nacional prega respeito ao bem comum. A BNCC ressalta o combate as diversas formas de desigualdade e violência. Entre as diversas propostas da Conferência Nacional Povos Indígenas, o fim da discriminação e o respeito as tradições e culturas são temas relevantes.

RELAÇÃO SUGERIDA COM OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS PRESCRITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM VIGOR

Esta sequência didática visa o trabalho com a competência específica 5⁴⁴, presente na BNCC, contemplando as suas habilidades. A proposta da sequência está em consonância com o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas. A temática do preconceito contra os indígenas tem como aporte as diversas manifestações contrárias, por parte do Governo Federal, aos direitos dos índios.

RECURSOS DIDÁTICOS EMPREGADOS

- Material Gráfico
- DVD
- Caixa de Som
- TV

DESCRIÇÃO DA FONTE PRINCIPAL

A fonte dessa atividade é um vídeo intitulado “Índios: Quem são eles?”⁴⁵. O vídeo faz parte de uma série de documentários com o título: “Índios no Brasil”. O vídeo, como duração

⁴² Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

⁴³ Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

⁴⁴ Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

⁴⁵ Disponível: <https://youtu.be/iZuFu004o1k>

de onze minutos, mostra como vivem e o que pensam vários povos indígenas do Brasil, e traz à tona, por meio de entrevistas com populares em diversas partes do país, o desconhecimento e os estereótipos do senso comum sobre a realidade indígena que está na base do processo de discriminação sofrido por estas comunidades. O índio é aquele que anda pelado no mato? O índio está acabando? O índio está deixando de ser índio? Os nove personagens escolhidos para representarem seus povos vão rebatendo um a um, estes equívocos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Esta atividade, cujo o tema central é o preconceito com relação aos indígenas buscamos trabalhar os conteúdos substantivos referente a cultura, a alteridade. Aplicamos a sequência didática em uma turma do primeiro ano, turma A, do ensino médio, no turno noturno. Nesse primeiro momento, foi exibido o vídeo intitulado: “Quem são eles?”. Após a exibição do vídeo, realizamos uma roda de conversa com os alunos, referente as percepções do vídeo, indagando-os sobre:

01. O preconceito com relação aos indígenas é um grave problema no nosso país? De que forma você percebe o preconceito presente na sua localidade?
02. O filme mostra várias comunidades indígenas espalhadas pelo país. Qual o intuito do vídeo em demonstrar a variedade de comunidades indígenas?

Para este primeiro momento, decidimos em realizar uma roda de conversas, no intuito de compreender as respostas proferidas pelos alunos, referente às indagações propostas, de uma maneira que possibilitasse interação entre eles e a nossa atuação foi de maneira mediadora.

Para o segundo momento utilizamos o texto “As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas⁴⁶” de autoria de Lilian Brandt, antropóloga e colaboradora da AXA (Articulação Xingu Araguaia). (Ver anexo B)

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

A avaliação dessa atividade consistiu em solicitar aos alunos um texto dissertativo-argumentativo com o seguinte tema: Jiripancó: Quem são eles? O intuito dessa avaliação é compreender as percepções dos alunos sobre sua comunidade e as relações sociais para além do território.

⁴⁶Disponível: <https://revistaforum.com.br/noticias/10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>

ADAPTAÇÃO PARA OUTROS DESTINATÁRIOS

Essa sequência didática é aplicável em outras turmas de faixas etárias diferentes, como por exemplo, alunos do nono ano do ensino fundamental II, contanto que sejam realizadas adequações. Essa adaptação, contempla a habilidade EF09HI36⁴⁷ da BNCC.

Para nono ano, a adaptação da linguagem deve ser considerada, devido à complexidade do texto trabalhado. Como sugestão, trabalhar o texto através de uma dramatização, pode ser uma prática interessante. Com relação a produção textual, como sugestão propomos um texto narrativo, onde o aluno poderia criar uma narrativa referente a temática.

Nota: Os textos produzidos pelos alunos, foram selecionados pela liderança da comunidade, que solicitou não alterar a narrativa dos discentes, com o receio de alteração do sentido. O intuito dessa sequência didática é compreender a relação dos alunos com seu entorno, seu meio social e a partir de suas narrativas, refletir sobre as possibilidades de abordagem com a história local e com as demais áreas do conhecimento.

RESULTADOS: PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

Aluno: G.A.: Valorizar sua cultura

Os seres humanos muitas vezes não buscam ir atrás de conhecimento sobre sua própria identidade. As vezes fazem parte de uma cultura indígena por exemplo e não se dispõem a observar, participar e contribuir. É importante entender que a cultura Geripancó, ela faz parte de cada um, e havendo diferenças, se derem oportunidade de uma observação e depois um diálogo, vão passar a se interagir mais com os outros. Portanto, se eu faço parte de uma cultura devo agir junto com meu povo, pois quando a pessoa não participa, ela simplesmente deixa de dá o valor e passa a não ter significado.

Sempre haverá outras pessoas que vão julgar o seu modo de viver, mas não adianta mudar o seu povo, só porque os outros falam. Somos diferentes sim, mas nem por isso temos que mudar basta que cada um nunca se desvalorize e não perca seus conhecimentos.

Comentários: Observamos que o relato do aluno apresenta uma reflexão no sentido de afirmar que alguns não se dispõem em participar, e assim poderíamos indagar os motivos que na concepção dele isso ocorre, visto que menciona a cultura como parte de um significado.

⁴⁷ Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do séc. XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Nesse sentido, poderíamos em uma perspectiva interdisciplinar com a Sociologia, abordar conceitos e significados sobre Cultura.

Aluno: J.G: A importância da cultura Geripancó em nossas vidas

A cultura é uma das coisas que diferencia um ser humano do outro, é através da cultura que podemos identificar uma pessoa, conhecer. Mas aquela pessoa que não tem cultura, não diz que consegue ter, querer algo que exige conhecimento, respeito pela cultura, pertencimento, outras coisas. Se uma pessoa não tem uma cultura, ela pode ser desvalorizada por onde passar, por que através da cultura uma pessoa pode ir onde for, mostrando sua cultura.

Ela pode ser respeitada só por isso em sua cultura, por isso a cultura aqui na nossa aldeia Geripancó é importante para todos, por isso não devemos desvalorizar nossa cultura e sim valorizar cada vez mais através de sua cultura qualquer um consegue ser uma pessoa reconhecida, respeitada, em qualquer lugar que dá pra passar, através dela também conseguimos ter uma identidade, reconhecimento, por todos que conseguem ter seu valor pelo conhecimento que tem, pela sua cultura, seu respeito por ela, e também pode conseguir se forma um cidadão de respeito por todos, por isso e muito outros motivos que temos que valorizar nossa cultura.

Por que sem uma cultura podemos ser considerados um zé ninguém. Por outras pessoas, não importa onde esteja temos sempre que demonstrar que pertencemos a cultura Geripancó, onde ele é bem respeitado, reconhecido por todos que vivem e que pertence ali.

Comentário: Pelo relato do aluno, observamos que o sentimento de pertencimento com a sua comunidade é essencial. Assim, podemos refletir quais elementos fazem parte dessa cultura em um trabalho interdisciplinar com a Sociologia no sentido de compreender, de acordo com a fala do aluno “conseguimos ter uma identidade”. Observamos que a inserção do aluno em demonstrar a sua cultura, em ser inserido nela, dialoga com o uso da história local, no tocante em contextualizar o seu sentimento de pertencimento com outras culturas.

Aluno: J.S.S.: Identificação cultural

A cultura nos dar uma identidade para que possamos nos identificar como Geripancó e no meio social, nos dar o conhecimento sobre o povo, e ter uma participação sobre um determinado grupo cultural. E podemos expor o “orgulho” sobre as nossas origens, e ter a certeza de que se pode identificar no meio da natureza e humana onde falar sobre cultura torna algo discutível.

Todo cidadão tem o direito de obter uma cultura, onde faz parte de sua formação social, e que contribui no seu modo de conhecer o mundo e pensar sobre as relações humanas. É importante ressaltar que a cultura expande uma grande importância, desde a sua construção até o seu ponto formador, é o diferencial na sociedade onde serve como ponto de característica de uma pessoa.

Comentário: O uso da história local proporciona atitudes investigativas, elaboradas com base no cotidiano dos alunos e a partir da descrição do aluno, questionar porque a sua cultura é o diferencial? Indagação que em uma proposta interdisciplinar com a Sociologia, pode-se abordar questões referentes a identidade cultural, no que se refere a etnia.

Aluno: B.J.C.S.: A importância cultural

A cultura Geripancó pode identificar nossas identidades como o que somos, então a potência cultural é importante para que sejamos conhecidos por muitas pessoas, devemos mostrar o que somos e o que temos de cultura e simbolizar quem somos, mas a cultura não é igual a de todos, mas sim diferenciada por cada um, e saber fazer bem feito a sua cultura. No conhecimento cultural de cada pessoa, e que cada um com conhecimentos de diferentes maneiras, mas que conheçam a cultura de todos, e cada um tem o seu jeito de conhecimentos de suas classes, sendo alta ou baixa, mas saber explicar o conceito da sua cultura.

Cada ser humano pensa de diferentes formas, e também no seu jeito de viver entre todos os outros, mas que todos tenham caráter da sua cultura no modo de saber o que fazer com ela, e de maneira correta, porque a cultura identifica quem somos. Somos Geripancó.

Comentário: De acordo com a descrição do aluno, podemos compreender que pelo trecho “cada ser humano pensa de diferentes formas, e também no seu jeito viver” a construção na possibilidade de diferentes sujeitos. Podemos observar que a análise é determinada pelo entorno cultural, refletindo sobre outros jeitos de viver.

Aluno: J.C.S.: Sobre minha cultura

Na minha comunidade existe vários cidadãos, cidadãs, então na nossa cultura tem vários tipos de identidade como identidade de brancos que não são índios e que trabalha na nossa cultura indígena, tem comunidades que não aceita esses tipos de identidade, porque? Por que não são da cultura indígena, não tem identidade indígena nós, todos aqui da nossa comunidade somos todos cultural, tem pessoa que reclama por que a pessoa é branca ou negra, nós queremos o bem de todos seja branco ou pessoas negras, na nossa cultura. Nos todos queremos que nossa cultura Geripancó cresça, tenha uma comunidade bonita cheia de cidadãos e cidadãs.

Tem pessoas de outras culturas que vem para nossa cultura, tem umas que faz arte dela tem outras que não gosta, nós indígena tem respeita a nossa cultura, e as outras também.

Valorize, respeite nossa cultura, nós todos somos cidadãos de bem, nós todos indígenas queremos o bem-estar das pessoas.

Comentários: Na descrição do aluno, podemos refletir em uma proposta interdisciplinar com a Sociologia o conceito de alteridade. O texto sinaliza em alguns trechos, por exemplo, “respeita a nossa cultura”; “vários tipos de identidade”; que essa reflexão é possível. Podemos observar que o uso da história local é uma possibilidade, na perspectiva de o aluno refletir sobre a sua realidade cultural, referente a identidade.

Aluno: T.M.S.: A importância da cultura

A cultura Geripancó é muito importante para nós ela faz parte da nossa vida ela é uma vida para nós, nos faz revelar nossa identidade.

A cultura pode contribuir para ser cidadã, uma vida melhor e pode ajudar de várias formas se precisar. A cultura pode estar em qualquer lugar do mundo, ela nos traz o bem é uma história. Fazer parte dessa cultura é a coisa mais linda, ela tudo na vida e ela nos fortalece mais ainda.

Sabemos que a cultura é um símbolo para nós, a gente não ver, mas sente e precisa para a nossa vida, ela nos traz pertencimento para o nosso lugar, e quem não sabe de nada, não sabe o que é cultura, não sabe o que é valorizar a cultura, o valor que ela tem, por isso pertencemos a nossa cultura Geripancó. “Se joga na cultura com nós”.

Comentário: Percebemos pela descrição do aluno, que a abordagem sobre a identidade é um sentido para a vida. A afirmação no trecho “é uma vida para nós”, possibilita refletirmos sobre o pertencimento e a forma de relação da cultura com o local. Assim, podemos refletir sobre a inserção do aluno com a sua comunidade, visto que ele afirma que a comunidade é “vida”.

Aluno: M.S.L.: A cultura e a formação de um cidadão

Podemos dizer que a cultura pode ser como um elemento principal que diferencia uma nação de outra, como todos os costumes musicais e arte e tudo aquilo que faz parte da cultura. Temos diferentes modos de pensar e agir tudo isso faz parte de nossa cultura Geripancó e tudo isso deve ser preservado para que nunca se perca a singularidade do nosso coletivo em questão. A palavra cultura vem de tudo aquilo que temos ao nosso redor isso quer dizer que cultura já

nasce dentro de cada um de nós e cada pessoa pertence a uma determinada nação que existe valores culturais os quais se expressa de forma específica.

Comentário: Pela descrição do aluno podemos refletir sobre alguns questionamentos baseado em trechos do seu texto “a cultura já nasce dentro de nós”; “a cultura pode ser um elemento principal que diferencia uma nação de outra”. A cultura nasce com as pessoas? A cultura pode diferenciar uma nação? Assim, em uma proposta interdisciplinar com a Sociologia, abordar conceito sobre Cultura e sobre Nação. Para o uso da história local, a reflexão sobre a realidade social partindo da comunidade, presente no trecho do texto “que nunca se perca a singularidade do nosso coletivo”, poderá contribuir para dialogar com as questões citadas acima, referente a Sociologia.

Aluno: T.J.S.: O valor do patrimônio como fortalecimento da identidade indígena

Na minha opinião a importância do patrimônio do fortalecimento do povo indígena, são vários e um deles o praia, uma das coisas mais importante para a comunidade, o toré, e seus valores patrimonial. No entanto, tem alguns índios que tem vergonha de falar de sua origem, e tem índio que não é índio já pensa de uma maneira diferente, já age de forma correta, mais no caso tem índio que é negado os seus direitos, sabendo que deve enfrentar qualquer barreira enfrentar as consequências para achar uma maneira ou uma solução para esse caso e fazer que outros povos possam saber de sua existência saber da sua origem do seu povo, sua tradição que visa reconhecido seus direitos legais por que se um índio perder o seu valor todos perdem a sua identidade porque tem alguns índio que não a mesma opinião que os outros tem deles que só pensa em si e não pensa na nossa comunidade.

Comentário: na descrição do aluno, podemos elaborar questionamentos, por exemplo, a partir do seguinte trecho, “tem alguns índios (...) que só pensa em si e não pensa na nossa comunidade. Qual a importância da cultura para identidade? Outra abordagem é presente no trecho “tem alguns índios que tem vergonha de falar de sua origem”; e abordar o porquê esse relato acontece? Assim, através de questionamentos referente a uma atividade investigativa local, abordar questões complexas, como por exemplo: Preconceito, Identidade, Cultura. Luta por direitos.

Aluno: J.M.S.: O fortalecimento da identidade indígena

O nosso valor é de fortalecer muitas coisas da nossa cultura, e não se desfazer de nada do patrimônio cultural da nossa identidade indígena Geripancó. É ser do jeito que for, mas nunca vamos deixar de ser indígena e ter os nossos valores de ser indígena e ter nossos objetivos culturais, e ter muito patrimônio em nossa cultura, e não se deixar do que a gente é.

Apesar da história que a gente indígena faz e valoriza as culturas indígenas, o bem da nossa cultura, e se capaz e consciente de fazer o que for preciso para a nossa cultura, e se capaz de na origem das coisas que nós indígenas podem ter em rituais. Mesmo dizendo que não é índio tem que valorizar a nossa tradição, que é indígena, muitos que não quer ser índios, e os outros querem ser índios, com os que são índio não querem ser índios, e outros que não é índio querem ser ainda, nós indígenas tem que valorizar nossa cultura tudo que são feitos dos índios tem muito valor.

Comentário: Na descrição do aluno, podemos refletir sobre o seguinte trecho “muitos não quer ser índio, e os outros querem ser índios”. Porque essa dualidade ocorre? É devido ao preconceito com indígenas que alguns não se afirmam? E porque os que não são indígenas tem a pretensão de se tornar índio? A partir desses questionamentos, abordar particularidades de âmbito local, que possibilitam contribuir com outras questões abrangentes, no tocante a identidade e pertencimento.

Aluno: T.S.

O fortalecimento da identidade indígena

Temos que se reunir é mostrar que somos indígenas Geripancó para que, possamos lutar pelos nossos direitos e que devemos aprender a ser índio, para que nós temos um acompanhamento indígena da nossa comunidade, nós que somos indígenas temos que dá valor a nossa identidade e mostra a nossa cultura, porque não é muitos índios que lutam pelos seus direitos as vezes tem uns que não querem nem saber dos índios com vergonha. Há muitas pessoas querendo ser índio, mas não são por causa da sua identidade e do seu fortalecimento indígena. A maioria dos índios não querem saber das suas tradições só querem saber de outras coisas que não tem a ver com a religião ou com a tradição.

Comentários: Na descrição do aluno podemos perceber o preconceito impede a luta por direitos, como exemplifica o trecho “porque não é muitos índios que lutam pelos seus direitos” e assim, podemos refletir sobre essa questão local e contextualizar em âmbito geral em uma proposta interdisciplinar com a Sociologia, no sentido do atual cenário brasileiro em afronta aos direitos indígenas e problematizar a ideia de coletividade. Uma outra abordagem é observar o trecho “só querem saber de outras coisas que não tem a ver com a religião e tradição”, através

do uso da história local, refletir o que enquadra em religião e tradição, e abordar a diversidade de crenças.

Aluno: Z.A.S.: O fortalecimento da identidade indígena

Somos índios em qualquer lugar, fora da aldeia e principalmente dentro dela. As populações indígenas não estão acabando, ela está cada vez mais aumentando e os índios cada vez mais lutando pelos seus rituais. A aldeia Geripancó ela está rodeada de índios lutando pelos seus direitos nas tarefas indígenas.

Os valores se baseiam naquilo que o índio recebe a seu respeito, por exemplo o câmpio, mas aqui ele é reconhecido como cachimbo, ele é objeto bem dizer um símbolo da aldeia indígena. Todos nós somos índios, mas aqui uns são mais índios que outros, por causa de suas participações nas tradições indígenas. De tantas tradições que tem, ele apenas participa só de uma, o “toré”. O croa ele é uma planta, não é muito simbólico ela dentro da mata, agora tira ela da mata, bate, deixa enxugar, e encantar um praiá, ela já é símbolo para a aldeia.

Comentário: Na descrição do aluno, observamos símbolos locais que representam a sua cultura e esses símbolos são características de identidade. Diante do trecho “o croa ele é uma planta, não é muito simbólico ela dentro da mata” e em um trabalho interdisciplinar com a Biologia analisar características da referida planta. Podemos refletir se as mudanças climáticas e aspectos geográficos que afetam a planta. Uma outra proposta de reflexão em uma interdisciplinar com a Sociologia é no significado dos símbolos. No uso da história local as particularidades da comunidade, com relação aos símbolos, em uma contextualização mais abrangente sobre os seus usos e significados.

Aluno: J.A.L.: O valor do patrimônio como fortalecimento da identidade indígena

O patrimônio da aldeia Geripancó é o fortalecimento dos índios, é que tem muita gente aqui na aldeia que tem vergonha de ser índio. Pois em qualquer momento ou lugar, nunca teve vergonha de falar que sou um índio, porque índio é uma palavra que define a cultura que faz as pessoas pensar com o pensamento positivo, e alcançar todo os seus objetivos na vida.

A vida dos índios é brincar, correr, chorar, mais nunca desistir da luta pela vida, fazer o seu trabalho com dignidade e enfrentar os obstáculos na vida. Mais como eu vi na entrevista as pessoas falaram que o índio não é preguiçoso, ele já nasce com preguiça, mas eu acho isso errado, nós índios temos mais capacidade no trabalho melhor do que qualquer outra pessoa que não é índio.

Comentário: Na descrição do aluno, podemos refletir dentre outras questões, sobre este trecho, como por exemplo: “muita gente aqui na aldeia que tem vergonha de ser índio” e analisar quais os motivos levam a essa visão? Porque? Uma outra abordagem seria no tocante ao conceito de trabalho para as comunidades indígenas, e contextualizar com a busca pelo trabalho presente no município, no que diz respeito a migração para os grandes centros populacionais, e ao corte da cana de açúcar no Estado de Alagoas.

Aluno: A. A.: O fortalecimento da identidade indígena

O valor dos indígenas é demonstrado na sua luta. O povo Geripancó, durante muitos anos eles demonstraram a sua inteligência pelos povos da aldeia. A cultura que nós vivemos tem seus territórios localizados para nós. A maioria das vezes várias pessoas vêm visitar aldeia, quando há algo aqui como alguma apresentação dos colegas, essa aldeia tem um valor muito grande como ninguém descobriu quem tem a identidade, a maioria dos povos, indígenas são índios e não quer ser, já outros que não são quer ser.

Alguns brancos falam que não gostam de índios, outros, dizem que não sabe o que é ser índio. Isso porque não usam o que os índios da Amazônia usam, pois eles vivem, com a cara pintadas, por isso, dizem que nós não somos índios. O que importa é que nós demos a nossa identidade verdadeira, a nossa cultura Geripancó.

Comentário: Na descrição do aluno, com base no trecho “não usam o que os índios da Amazônia usam, eles vivem com a cara pintada aí só por isso diz que não somos índios.”, podemos abordar a visão que índio só existe na Amazônia, e contextualizar através do texto produzido pelo aluno, a diversidade dos povos indígenas, mostrando a sua variedade e a presença no território brasileiro, partindo de uma perspectiva local.

Aluno: C. A. S.: O fortalecimento da identidade indígena

Os povos indígenas têm uma importância cultural, eles não têm medo de nada, mostra sua identidade verdadeira, mostra sua origem, tem muitos índios que tem vergonha de mostrar sua origem, isso por que, as pessoas que não é índio diz de que índio não presta, é morto de fome etc. Os índios batalham com muita fé, trabalham com o braço direito, eles têm uma força que ninguém poderá ter além de “Deus”. Os povos indígenas têm muito valor, dão valor a sua origem. Tem índio que não quer ser índio, e também quem não é índio que quer ser índio, por isso os geripancó tem características com muita fé, não desiste de sua origem e tem muito

orgulho de ser índio, temos que lutar para a nossa cultura nossa origem não acaba, vamos lutar com os nossos batalhões.

Comentário: Pela descrição do aluno, podemos observar a menção a “Deus”, e refletir sobre a relação da comunidade com o sagrado, a partir do trecho “por isso os geripancó tem características com muita fé” e questionar: Porque a menção a “Deus” e não aos Encantados? Partindo da pergunta, através de uma análise local, abordar o tema do sincretismo, poderá ser um caminho. Outras questões que permeiam o texto do aluno, é a negativa de alguns não se afirmarem como indígenas, e a partir disso, podemos questionar porque isso ocorre? E dessa forma, aborda em uma perspectiva interdisciplinar com a Sociologia, a questão do preconceito. No tocante que o combate ao preconceito significa a valorização do ser humano, e que essa prática ultrapassa a sala de aula e atinge a comunidade, possibilitando uma visão de comportamento, através de questionamentos locais, baseado no respeito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos ser importante vincular um diálogo entre as experiências vividas, o meio social e as práticas identitárias com os saberes produzidos na escola, e dessa forma evitar um saber baseado na homogeneização e hierarquização. Com isso, é considerável compreender os variados discursos e linguagens que são produzidos, os diferentes modos de vivência da comunidade com as suas atividades cotidianas, suas tradições, suas crenças, suas relações com o sagrado e com o lócus. Nesse caso, a escola pode tornar-se um espaço de interação e comunhão entre a comunidade escolar e os sujeitos envolvidos.

A educação escolar indígena⁴⁸, com suas particularidades étnicas, regionais, culturais e tradicionais, tem sido desafios bastante preocupantes para os envolvidos na temática. Para as populações indígenas envolvidas no processo, não bastam as conformidades padronizadas do sistema educacional vigente, é preciso adentrar nas particularidades compreendidas pelas comunidades na ótica do que seja educação escolar suas finalidades, e que elementos são importantes para a composição dessa educação.

Compreendemos que “o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1979, p.42). Sendo assim, a pesquisa buscou caminhar pelo respeito e cumplicidade com as observações e recomendações da liderança, valorizando as produções dos alunos.

As comunidades não recebem um olhar mais profundo do sistema, sendo tratadas de forma genérica do que seja educação escolar indígena. Assim, observamos que “cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular e esse é um direito e não uma concessão do Estado Brasileiro” (BONIN, 2012, p.47). A pesquisa visa contribuir para comunidade indígena Jiripancó, buscando dialogar e refletir sobre a educação indígena e suas potencialidades em contribuir para o uso da história local e o ensino de história.

Compreendemos que o meio social e os seus sujeitos, fazem parte do processo de ensino aprendizagem, e diante disso é que utilizamos, dentre outras estratégias, as duas sequências didáticas, na perspectiva que essa pesquisa seja importante para o ensino de história, por compreender que a História serve para refletir sobre a sua realidade, e os questionamentos a partir de suas experiências, posso orienta-los em sua vida prática.

Compreendemos que o papel da história local para a pesquisa é no intuito de compreender as vivências, e as percepções sociais referente a comunidade Jiripancó, partindo

⁴⁸ A Portaria de nº 734, de 7 de junho de 2010, instituída pelo Ministério da Educação (MEC), estabeleceu a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar indígena, que visa assessorar o ministério na formulação de políticas para educação escolar indígena.

dos pressupostos da educação indígena, dialogando com o ensino de história na perspectiva que “o espaço que a consciência histórica ocupa nas relações humanas pode ser percebido por diversos elementos, mas o principal (...) é a identidade coletiva, ou seja, tudo aquilo que possibilita que digamos nós (e eles)” (CERRI, 2000, p.12)

Buscamos compreender as potencialidades do uso da história da local no ensino de história, analisamos a Lei 11.645/2008 no tocante ao que a BNCC recomenda nas competências e habilidades referente as ciências humanas, descrevemos o processo de formação e construção da identidade Jiripancó e o surgimento da Escola José Carapina, demonstrando o que as normas legais sinalizam para uma educação escolar indígena, e propusemos e executamos duas sequências didáticas, como possibilidades de através da educação indígena dialogar com o uso da história local no ensino de história.

Dessa forma, compreendermos que “a educação indígena é muito concreta, mas, ao mesmo tempo mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência” (MUNDURUKU, 2012, p.67).

No sentido de contribuir para o ensino de história, na perspectiva de compreensão do conhecimento produzido pela educação indígena e fazer com que a escola seja um espaço que congregue com a identidade geripancó, estimulando basicamente a compreensão de sua realidade, analisando as questões identitárias e as diferenças entre eles e os outros, em proposta sugerida pelos PCN e pela BNCC, referente a diversidade cultural, é que compreendemos que “a história local só tem seu valor plenamente explorado se trabalhada com escalas que sejam intercambiadas e sobrepostas para que os alunos possam perceber justamente onde o local e o geral se distanciam e se aproximam” (COSTA, 2019, p.136).

Analisamos que o fundamental dessa proposta é a possibilidade de um processo calcado em uma relação de diálogo, que possibilita trabalhar com a realidade, de forma contextualizada, na perspectiva de práticas que valorizem os discentes, e possa construir ligações entre os saberes fundamentados na identidade Jiripancó (educação indígena) com a educação escolar indígena.

Para tal, ressaltamos a importância da Lei 11.645/08, no sentido de sinalizar para novas abordagens sobre os povos indígenas e compreender as mudanças sociais, questionando as concepções que remetem ao início da colonização, na desconstrução do imaginário escolar e da sociedade brasileira, enfrentando os desafios da referida lei. E, nesse caso, uma das problemáticas é a produção e difusão de subsídios didáticos que contribuam para a efetivação da Lei 11.645/08, porque “no que se refere ao ensino sobre a história e as culturas dos povos

indígenas em toda educação básica, se constitui uma necessidade urgente.” (SILVA, 2016, p.155).

Sabe-se, contudo, que não é uma tarefa simples a seleção de materiais que serão utilizados pelo professor para junto aos discentes, problematizar e discutir o lugar social das comunidades indígenas brasileiras. Mediante isso, desenvolvemos duas sequências didáticas com os alunos do primeiro ano A do nível médio, no turno noturno, com o objetivo de sinalizar possibilidades para o trabalho com a educação indígena, e suas contribuições para o uso da história local e consequentemente para o ensino de história.

Objetivamos através das sequências didáticas, demonstrar as especificidades e particularidades de uma sociedade, sem perder de vista a contextualização com aspectos totalizantes, buscando desenvolver várias habilidades através da observação e problematização dos discentes, na tentativa de contemplar alguns objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴⁹, diante das particularidades da escola no que se refere a adotar o currículo e a oferta do livro estabelecido pelo sistema estadual de ensino.

O caráter democrático se faz presente no PPP da escola, e dessa forma ressaltamos que trabalhar em sala de aula e nos espaços escolares a questão da identidade e educação indígena, é imprescindível para que os sujeitos se reconheçam no processo histórico, compreendendo as suas atitudes na formação de identidades.

A elaboração, a aplicação e os resultados produzidos pelas sequências didáticas foram sempre acompanhadas pela liderança da comunidade, propondo soluções e observações. Partimos do princípio, diante dessa particularidade, de adotar o “diálogo como contribuição teórica, metodológica e postura pedagógica, uma vez que o diálogo é fundamento da educação problematizadora e exigência existencial da natureza do homem e da mulher. (SANTIAGO; NETO, 2016, p.130).

Buscamos compreender os elementos identitários da identidade Jiripancó e a partir desse viés, propor alternativas que dialoguem com a Escola José Carapina, visto que “o distanciamento dos valores culturais da escola compromete consideravelmente o seu significado” (SOUTO, 2008, p.78). Assim, os resultados obtidos com as produções dos alunos, serviram de reflexão e sinalizam para a possibilidade de através dos elementos e características da educação indígena, contribuir para o uso da história local, e consequentemente para o ensino de história, amparados nas recomendações propostas pela BNCC.

⁴⁹ De acordo com PPP, um dos objetivos propostos é: “Buscar novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade”.

Com este trabalho, objetivamos contribuir na compreensão e reflexão de uma identidade indígena, na Escola Estadual Indígena José Carapina, na comunidade Jiripancó com uma perspectiva de que as potencialidades proporcionadas por essa educação indígena, auxiliem e contribuam para o uso da história local no ensino de história.

Assim sendo, almejamos que a pesquisa vise a contribuir com essa discussão sobre educação escolar indígena e educação indígena, no tocante ao ensino de história, partindo das características que apresentam o povo Jiripancó, e a escola como eles se concebem enquanto povo de uma sociedade restrita e nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

ALMEIDA, Luís Sávio de, SILVA, Amaro Hélio Leite da. **Índios de Alagoas**. Maceió: Edufal, Vol. XI, 2012.

ARRUTI, José Maurício. **O reencantamento do mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu**. 1v. 296p. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Samuel, CUNHA, Manuela Carneiro da, (Org.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Unesp, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O ensino de história para populações indígenas**. 1994. Acesso em 19 de agosto 2018. Disponível em: rbeep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1982/1951.

BERGAMASCHI, Maria A. (org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Maria A. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

BRAICK, Patrícia; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4ª edição. São Paulo: Moderna, 2016. 1º vol.

BRAZIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRAZIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal. Disponível em www.senado.gov.br/legislação/const/. Acessado em 08/04/2019.

BRAZIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília, 1997

BRAZIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de política da educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: Acesso em: 18 de maio de 2019.

BRAZIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRAZIL. **Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e a base da educação nacional, para incluir no currículo oficial o ensino e da História das Culturas afro-brasileiras e indígenas. Brasília, 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acessado em 06/05/2019.

BRASIL. Portaria Ministério da Educação n°. 734, de 7 de junho de 2010. Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. Disponível em https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-734-2010_226687.html. Acessado em 03/02/2020.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. F. (Org.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2012. 2ª Ed. p. 33 – 48.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e nação na propaganda do “milagre econômico” – Brasil: 1969 – 1973**. 200. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 2000.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Coor.) **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV. 2019. p. 132-136.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FERREIRA, Gilberto G. **A Educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas**. Maceió. Edufal. 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teóricos-metodológicos para o ensino de história (anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora-UFS, 2010

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo: Papirus editora, 2017.

Lee, Peter. **Por que aprender história? Why learn history?**. Educar em revista, n.42, p. 19-42, out/dez. 2011.

_____. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Towards a concept of historical literacy. Educar em revista, Especial, p.131-150, 2006.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Meditação, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Editoras Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha Identidade é meu Costume: Religião e Pertencimento entre os indígenas Jiripancó**. Recife. UNICAP, Tese (Doutorado). 2018.

REIS, Neila da Silva; FERREIRA, Gilberto Geraldo; NOMERIANO, Aline Soares. (Orgs). **História, raízes indígenas de Alagoas e políticas educacionais**. Maceió. Edufal, 2015.

SANTIAGO, Eliete, NETO, José Batista. **Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

SANTOS, Cícero Pereira dos. **Território e Identidade: Processo de formação do povo indígena Jiripancó**. Palmeira dos Índios. UNEAL, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

SANTOS, Taysa Kawanny Ferreira; LUCINI, Marizete. A educação escolar indígena e a interculturalidade: elementos para pensar a educação específica e diferenciada dos Kariri-Xocó/AL In: MARIA NETA, Francisca; PEIXOTO, José Adelson Lopes; (org). **Alagoas nos trilhos das memórias, imagens, patrimônios e oralidades**. Recife: Libertas, 2017.

SARMENTO. Manuel Jacinto in N. Zago; M. Pinto de Carvalho; (org). **Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHMIDT, Maria A; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2010

SILVA, Amaro Hélio da. **Serra dos perigosos: guerrilha e índio no sertão alagoano**. Maceió: Edufal, 2007.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MEC. Brasília. 1995.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da P. (Orgs). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife, EDUFPE, 2013.

SILVA. Anderson Barbosa. **Rituais Jiripankó: um olhar sobre o sagrado dos índios do sertão de Alagoas**. Monografia. Uneal. 2013.

SILVA. Ana Cláudia. **Jeripancó: História, Ritual e Cultura**. Monografia. Uneal. 2015.

SOUTO. Paulo Heimar. **“É como se tivesse a roça e faltasse a enxada”. Formação em serviço dos professores de História no interior sergipano**. Natal. UFRN. Tese (doutorado). 2018.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. **Práticas identitárias e ressignificação do universo imaginário dos povos indígenas do sertão de Alagoas**. Maceió. Cesmac, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2009.

ZABALA. Antoni. **A prática educativa. Como ensinar**. Porto Alegre. Artmed, 2010.

APÊNDICE

Apêndice A

DATA	AÇÃO	ATOES	OBSERVAÇÃO
20/09/2018	Apresentação da proposta da pesquisa para o diretor da Escola Estadual Indígena José Caparina. Na presente oportunidade, a proposta foi apresentada para a liderança indígena Cícero Pereira dos Santos	Diretor da Escola: Domingos Sávio. Liderança Indígena: Cícero Pereira dos Santos, popularmente conhecido por Cicinho.	Nesse contato inicial, a liderança indígena solicitou maiores informações sobre o programa e a pesquisa
27/09/2018	Encontro com o diretor da escola e com a liderança indígena, para combinar a visita do orientador, professor Paulo Heimar	Diretor da Escola; Liderança Indígena	Marcada a data para a visita do orientador.
05/10/2018	Visita do professor Paulo Heimar a escola. Na ocasião foram prestadas informações pertinentes ao programa e a pesquisa.	Professor Paulo Heimar; Diretor da Escola; Liderança Indígena	Na oportunidade foram prestadas maiores informações sobre o programa e a pesquisa e consensualmente ficou combinado, que a pesquisa seria observada pela liderança
25/10/2018	Visitação a escola. Encontro com a liderança indígena. No intuito de compreender a dinâmica do povo Geripancó.	Liderança indígena	Visita para aprimorar a pesquisa
08/11/2018	Visitação a escola. Encontro com a liderança indígena. Com o propósito de diálogo com a liderança	Liderança indígena	Visita para aprimorar a pesquisa
06/12/2018	Visitação a escola; Encontro com a liderança indígena, com o propósito de diálogo com a liderança.	Liderança indígena	Visita para aprimorar a pesquisa
10/01/2019	Visitação a escola; Encontro com a liderança indígena, com	Liderança indígena	Visita para aprimorar a pesquisa

	o propósito de diálogo com a liderança		
14/02/2019	Visitação a escola; Encontro com a liderança indígena para a elaboração da primeira sequência didática intitulada: Cartão Postal Geripancó	Liderança Indígena	Encontro para a proposição da primeira sequência didática
28/02/2019	Visitação a escola; Encontro com a liderança indígena. Com o propósito de expor a primeira sequência didática.	Liderança Indígena	Apresentação da primeira sequência didática para a liderança indígena
14/03/2019	Visitação a escola; Encontro com a liderança indígena; Encontro com a turma do 1º ano A do Ensino Médio, no turno noturno.	Liderança Indígena	Observação da turma do 1º ano do Ensino Médio, no turno noturno
28/03/2019	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; com o propósito de aplicação da primeira sequência didática.	Liderança indígena; Alunos;	Aplicação da primeira sequência didática. Realizou-se a primeira fase da sequência.
04/04/2019	Visitação à Escola; Encontro com a liderança; com o propósito de aplicação da primeira sequência didática	Liderança indígena; Alunos;	Continuação da aplicação da primeira sequência didática, referente a primeira fase da sequência.
11/04/2019	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; com o propósito de aplicação da primeira sequência didática	Liderança indígena; Alunos;	Continuação da aplicação da primeira sequência didática, referente a segunda fase da sequência.
25/04/2019	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; com o propósito de aplicação da	Liderança indígena; Alunos;	Continuação da aplicação da primeira sequência didática, referente a segunda e

	primeira sequência didática.		terceira fase da sequência.
09/05/2019	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; com o propósito de aplicação da primeira sequência didática.	Liderança indígena; Alunos;	Continuação da aplicação da primeira sequência didática. Marcada a data de recebimento da atividade proposta na sequência didática.
13/06/2019	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; como o propósito e conclusão da primeira sequência didática	Liderança indígena; Alunos;	Recebimento do material solicitado aos alunos, referente a primeira sequência didática.
11/07/2019	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; com o propósito de seleção de material produzido pela liderança	Liderança indígena;	Seleção do material produzido pelos alunos de acordo com as observações sugeridas pela liderança
01/08/2019	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; no propósito de elaboração da segunda sequência didática intitulada: Quem são os Geripancó?	Liderança indígena	Proposição para a segunda sequência didática intitulada: Quem são os Geripancó?
15/08/2019	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; com o propósito de aplicação da segunda sequência didática, na turma do 1ºA noturno	Liderança indígena e alunos	Aplicação da segunda sequência didática, referente a primeira fase da sequência.
	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; com o propósito de aplicação da	Liderança indígena e alunos	Continuação da aplicação da segunda sequência didática,

22/08/2019	segunda sequência didática		referente a segunda fase da sequência.
29/08/2019	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; com o propósito de aplicação da segunda sequência didática.	Liderança indígena e alunos	Continuação da aplicação da segunda sequência didática, referente a terceira da sequência.
05/09/2019	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; com o propósito de finalizar a segunda sequência didática.	Liderança indígena e alunos	Continuação da aplicação da segunda sequência didática. Marcação da data de entrega das produções dos alunos
03/10/2019	Visitação a Escola; Encontro com a liderança; com o propósito de finalizar a segunda sequência didática.	Liderança indígena e alunos	Recebimento das produções dos alunos referente a segunda sequência didática.
17/10/2019	Encontro com a liderança indígena, para seleção de textos produzidos pelos alunos.	Liderança indígena	Seleção dos textos produzidos pelos alunos referente a segunda sequência didática, de acordo com as sugestões da liderança.
14/11/2019	Encontro com liderança indígena com o propósito de analisar do material recolhido na segunda sequência didática	Liderança indígena	Demonstrar um esboço da conclusão da sequência didática. Material deixado para análise da liderança.
19/12/2019	Encontro com a liderança indígena com o propósito de conclusão das sequências e do material elaborado pelos alunos	Liderança indígena	Material produzido pelos alunos, em conformidade com as sugestões da liderança indígena.

ANEXO

Anexo A

Eu sou filha da mata e nada vai me acontecer

Sou Raimunda Rodrigues Teixeira e nasci em 24 de novembro de 1944, no município de Caucaia-CE. Sou Pajé dos índios Tapeba que vivem na margem do rio Ceará, também no município de Caucaia. Sou bisneta do nosso antigo Cacique que já morreu, o Zé Isabel Alves dos Reis, conhecido por Perna de Pau. O meu pai era Francisco Alves dos Reis e morreu há cinco anos. A minha mãe, Julieta Pereira da Silva, não era índia.

Eu nasci e me criei na comunidade do Trilho, Capuã, que fica próximo à aldeia onde mora o (Cacique) Dourado, meu ex-marido. Lá só era mata - aqueles paus brancos, com aquelas ocas dentro da mata. Era uma aldeia com as ocas redondas de palha, só com uma portinha para entrar e sair. Não existia a rede naquela época. Eles faziam uma esteira da palha da bananeira que estendiam para que todos os índios dormissem. Roupas não existia, eram só os penachos. Eu me criei nessa cultura, nessa tradição, mas os meus filhos não.

Quando eu ia pescar, o Cacique Perna de Pau, que era o meu bisavô - o nome dele era Zé Isabel Alves dos Reis, mas como ele fez uma fogueira no São João e colocou uma bomba dentro duma lata e, quando a bomba explodiu, a lata estourou o joelho dele. Ele mesmo colocou remédio e se cuidou. Fez uma perna de pau e andava por todos os cantos com essa perna. Por causa dessa perna ele ficou como Cacique Perna de Pau.

Ele levava adultos e crianças para pescar. Iam todos juntos pescar e caçar com aqueles embornais nas costas. As índias dentro de uma rede, com uma tipoia atrás. Ele levava nas costas. Passávamos o dia na mata caçando, pescando, tirando as raízes de pau e pegando passarinhos para vender. Aqueles bichos verdes, os camaleões - ele vendia novinho para uns viveiros. Passávamos o dia da mata e, quando era noite, de cinco para seis horas, retornávamos às aldeias, às ocas, para colocar aquelas caças no fogo para comer. Eles faziam um buraco fundo no chão e colocava as lenhas lá dentro.

Ele pegava uma lata, colocava no fogo cheia d'água e trabalhávamos com aqueles alguidares grandes de barro. Ele colocava a farinha. Tínhamos um roçado em que plantávamos mandioca. Ele tirava a mandioca, relava, fazia farinha no caco e torrava. Ele colocava dentro do alguidar, fazia aquele pirão escaldado com aquela água sem sal. Ele não colocava sal nem na farinha. Fazia o pirão e, quando acabava, pegava aquelas caças salgadas e as colocava na brasa para assar. Partia para aquela fileira de índios e cada qual pegava um tibuquinho de barro

com a colherzinha de pau - porque não tinha colher nessa época. E comíamos. Depois que acabava, bebíamos água, estirava a esteirinha e íamos dormir. Quando não, ia dançar o Toré a noite toda, com as maracas ao pé duma fogueira.

Eu sinto muita falta dessa época, porque eu acho que não vai voltar mais. Fui criada numa cultura tão bela, tão maravilhosa, tão pura, com tanta honestidade e com todos respeitando uns aos outros. O meu avô dizia: “O que eu posso ensinar para vocês é a história: não sei ler, não sei escrever, mas a história eu vou ensinar, vocês têm que aprender. Algum dia eu não estarei mais no meio de vocês, que vão contar o quê para as pessoas que vierem fazer uma pergunta? Vocês têm que colocar na cabeça, na memória e prestar atenção no que eu digo a vocês”. Eu prestava atenção e escutava muito bem tudo aquilo. Se ele estivesse aqui, ninguém passava no meio, porque ele não aceitava.

Bastava só espiar com o rabo de olho, e já estávamos voltando, porque não era permitido passar na frente, tinha que voltar. Fui criada nessa cultura. Lembro-me das cumбуquinhas de barro. Trabalhávamos juntos no artesanato, na pesca, na caça e em tudo que se ia fazer era desse jeito. Quando ele saía de manhã, ia na frente e todos os índios tinham que pisar no rastro dele. Ele tinha uma experiência tão grande que, quando voltava, olhava se o rastro estava correto, assim como ele tinha saído.

Se tivesse um rastro fora daquela trilha, ele dizia que tinha entrado gente branca ali dentro: “Entrou gente branca aqui dentro. E vou caçar quem entrou. ” Tínhamos que ir o tempo todo naquela trilha. Na volta, ele olhava se tinha algum rastro diferente ou se tinha entrado alguém na aldeia. Ele era muito experiente, muito sábio das coisas que ele fazia. Ele era marido de duas irmãs. A Teresa Teixeira de Matos era a mulher verdadeira e a Paulina Teixeira de Matos, que era a irmã dela, era a sua segunda mulher.

Quando uma estava de resguardo, a outra era quem cuidava. Quando acabava o resguardo, a outra tinha o nenê e ia cuidar do resguardo da outra. Moravam todos juntos, dentro de uma casa-as irmãs com o mesmo marido. E eram todas unidas. Ele teve vários filhos com as duas mulheres. Dos filhos dele só existe um vivo, que é o Geraldão, que mora perto da Vila Nova. Ele já está bem velho, não está nem andando, quase paralisado dentro de uma rede.

A nossa vida era desse jeito, dentro dessa aldeia, na Comunidade do Trilho, lá dentro da mata. Hoje em dia eu moro aqui. Saí da comunidade do Trilho. Casei-me com 17 anos. O casamento era feito pelo cacique e o pajé dentro da aldeia. Só que quando eu me casei não foi feito mais pelo meu bisavô, porque quando ele morreu eu tinha dez anos de idade. Fui casada pelo cacique e outro pajé que ficou no lugar dele, que também Deus já o levou.

Quando eu me casei eu não tinha nenhum canto para morar, pois estávamos sendo expulsos da terra. Os antigos estavam morrendo e apareceram os fazendeiros dizendo que eram os donos, trazendo os arames para cercar a nossa terra e expulsar a nossa gente. Ficamos na beira do trilho de ferro, onde passa o trem, com as nossas ocas abandonadas dentro da mata, porque não podíamos entrar. Aí, eu disse: “O que eu faço é ir para a beira do rio”. Chegamos aqui e colocamos o nome de rio Ceará, porque ele se chamava rio do Picu.

Quando eu vim morar aqui, eu trouxe três filhos: a minha filha mais velha, que já tem 50 anos; o meu filho mais velho dos homens, que tem 44 anos. Esse que estava aqui se pintando tinha três meses quando eu vim para cá. Ele já fez 40 anos. Quando eu cheguei aqui, a ‘negada’ dizia: “Essa mulher parece que é doida. Tem uma mulher doida colada dentro do mangue com um bocado de menino e um homem”. Entraram de lá para cá olhando, assombrados, com medo, porque nunca tinham me visto.

Depois que chegamos, limpamos um canto na beira do rio, debaixo do manguezal e eu coloquei um pedaço de lona e de papelão para colocar os meninos para dormir em cima. “Como é que a senhora vai dormir com esses meninos aqui?”. Eu disse: “Minha senhora, eu sou índia, eu sou filha da natureza, sou filha da mata. Vou dormir aqui com os meus filhos e nada vai me acontecer”. E ela: “Mas tem muita cobra, caranguejo”, e eu dizia: “Nada vai me acontecer. Deus vai me proteger e eu vou dormir aqui com os meus filhos.

Amanhã eu ganho um pano, tiro uns paus e faço uma cabana e me soco debaixo”. E dormi. Pela manhã, pegamos a foice, fomos tirar pau do mangue e fizemos uma cabana, onde coloquei os meus filhos debaixo. Na continuação, arrumei palha para ir arrodando ela. Os outros parentes também vieram e começaram a fazer também: “Raimunda foi para a beira do rio, eu vou também”. E veio um bocado de gente para a beira do rio. Todos os índios Tapeba que moram aqui vieram de lá.

O restante dos meus filhos eu tive aqui e acabei de criar esse daí, que veio com dois meses, porque nós fomos expulsos e obrigados a sair da mata, da terra de onde vivíamos, onde eu nasci e me criei, numa cultura, numa tradição junto ao meu povo.

Hoje em dia eu tenho esse trauma dentro de mim: ser obrigada a sair de onde eu nasci. Lembro-me de como foi que eu saí expulsa, de lá para cá, ainda bem juvenzinha. Hoje, já estou com 70 anos, mas eu nunca me esqueci disso. Quando vim morar aqui, a família do Zé Geraldo Arruda me disse que eram os donos dessa fazenda. Mas os verdadeiros donos são os índios, só não temos a posse da terra.

Quando eu fui tirar olho de palha com as minhas duas filhas para fazer artesanato, as saias e os cocares, ele colocou o revólver na minha cabeça para eu sair de dentro da mata. Eu

disse a ele que podia me matar, mas eu não saía porque eu não estava roubando. Eu ia tirar palha para dar de comer aos meus filhos. Era para eu trabalhar, fazer um dinheiro para dar de comer aos meus filhos. “Eu não vim roubar”. E ele continuou mandando-me correr. Eu entrei e ele continuou olhando, com o revólver na mão, até eu tirar os olhos.

Ele disse que eu não entraria mais, mas eu disse: “Amanhã eu venho de novo. Todo dia eu venho buscar. Por que eu não viria amanhã? Sumiu alguma coisa sua? O senhor disse que é o dono. Sumiu? Está tudo aí? ”. “Está”. Eu disse: “Pois então, meu amigo, eu vou tirar olho de palha. ”

Eu tiro olho de palha numa manta em quatro ou cinco, da carnaubeira. Ao tirar, nasce outro. Depois, ele me deixou tirar o olho de palha. Depois, apareceram com um carro aqui na frente para fazer teste de sangue para saber se éramos índios ou não. Eu disse: “Como é que você vai saber se nós somos índios ou não? Quem sabe que nós somos índio, somos nós. Nós é que asseguramos o que nós somos. Se eu sou uma coisa eu tenho eu dizer o que eu sou. Se eu não sou, jamais vou dizer que sou. E se eu sou índia - porque eu sou índia - ninguém vai tirar isso de mim. Não será outro político que vai me tirar isso.

Só eu e Deus sabemos, os encantados. Eu sou da mata, sou da natureza. Ninguém vai tirar, ninguém vai me transformar em outra pessoa que eu não sou. Eu sou e vou morrer assim: índia”. Ele disse que eu era muito ignorante, muito bruta. Eu disse: “Não, o senhor que é bruto e ignorante, que diz ter tanto estudo, é um advogado, é um doutor.

Como é que o senhor chega numa aldeia indígena com toda essa ignorância? Achei ignorante...”. Eu disse a ele que ninguém iria tirar o que nós somos, porque somos índios, filhos da terra e da natureza. Os verdadeiros donos do Brasil eram os índios. Eu disse: “Quem sabe o senhor também não é um deles, porque o meu bisavô, quando era vivo, dizia que os povos indígenas tinham se casado com alemães, com portugueses. O nosso país é cheio de povos indígenas.

Quem sabe, no passado, o seu tataravô ou a sua bisavó não era índia? Por que o senhor não procura saber a sua origem, a sua cultura e dos seus antepassados? O senhor veio discriminar os povos indígenas? Quem sabe o senhor não é um deles, um índio. O senhor é branco, mas tem índio branco, tem índio louro.” Às vezes, junta-se índio com não índio. E aí, aquela família, aquela tradição, aquela nação vai se misturando, vai indo em frente. O índio verdadeiro, que o pessoal chama de puro, que é filho de índio com índio, não tem mais.

Todos somos povos indígenas, somos cearenses, somos brasileiros. Temos de ter respeito um pelo outro. Eu não sei ler, mas os meus pais me deram educação para eu saber falar e respeitar as pessoas do jeito que cada um é. Se hoje você não tem o que comer, mas eu tenho,

eu tenho que lhe ajudar; amanhã, eu não tenho, e você tem. Você vai me ajudar. Assim é o modo de se viver, meu amigo. Não é expulsando da mata enquanto tira um olho de palha”. Ele parou e deixou. Mas ele atrasou a demarcação das terras.

O maior problema dos índios Tapeba é a demarcação de terra. Há 32 anos que nós lutamos por essa demarcação. Até hoje essa terra é impedida de ser demarcada. A Dilma assinou, em Brasília, a demarcação da terra. Publicaram no Diário Oficial, mas não podem demarcar a terra porque um ministro tem que baixar uma portaria e enviar uma decisão para a Dilma poder baixar essa portaria. Essa decisão está difícil de sair.

Todo político que tem terra dentro de áreas indígena vai lá, contesta, para que essa terra não seja demarcada. Tem 41 pessoas que contestaram essa demarcação lá em Brasília. Eu espero que, mesmo que eu não alcance, mas que um dia ela seja demarcada para os meus netos que tão aqui, os meus bisnetos, o meu povo que está espalhado por aí. São 7.000 índios espalhados dentro do município de Caucaia e que precisam desta terra para trabalhar, para plantar e preservar a sua cultura, as suas ocas, assim como era antigamente. Mas é difícil.

A minha história foi essa: dentro da mata, com o meu pai e com a minha mãe, com meus irmãos e com o resto do meu povo trabalhando. Hoje eu sinto uma grande tristeza porque esse rio, que era tão limpo, da onde eu tirava a minha sobrevivência, eu não tiro mais, porque ele não presta, está poluído. Eles vão às seis horas da manhã para a Barra do Ceará pegar caranguejo. Chegam às sete horas da noite, de pés, com a garrafinha d’água, pedacinho de rapadura para comer.

Temos que seguir em frente. Não é porque o rio está poluído que vamos cruzar os braços e morrer de fome. Temos que batalhar e ir atrás. Eu tenho uma tristeza por não ter criado os meus filhos na cultura e na tradição em que eu fui criada - dentro da mata com os meus penachos, sempre junto com aquele povo. Já tem gente branca que mora no nosso meio. Eu não tenho nada contra, porque todos somos gente, somos todos irmãos. Sou contra os meus filhos não terem sido criados na cultura e na tradição em que eu me criei.

Eles têm a cultura, têm toda a tradição, mas é diferente da minha, que fui criada no outro modo, com meus penachos, dentro da mata. Hoje, eles são criados debaixo dessas casas de telha e de tijolos. Eu tenho muita saudade da minha época de criança, dentro da mata com o meu povo, pescando e fazendo as minhas coisas. Eu sinto muito essa tristeza dentro de mim. Espero que eu ainda alcance a terra demarcada, para eu voltar ao passado, para dentro do mato. Mas eu acho muito difícil por conta dessa perseguição. Deus é muito bom e Ele vai ajudar para que isso aconteça.

Anexo B

Mentira nº 1: Quase não existe mais índio, daqui alguns anos não existirá mais nenhum

Se as pessoas não sabem muito sobre os indígenas na atualidade, sabem menos ainda sobre o passado destes povos. Mesmo os pesquisadores não encontram um consenso, e os números variam muito conforme os critérios utilizados.

A antropóloga e demógrafa Marta Maria Azevedo estima que, na época da chegada dos europeus, a população indígena no Brasil era de 3 milhões de pessoas. Eram mais de 1.000 povos diferentes, que durante séculos foram exterminados pelos conquistadores, seja por suas armas de fogo, seja pelas doenças que eles trouxeram. De acordo com antropóloga, em 1957 havia no Brasil apenas 70 mil indígenas. O crescimento desta população é observado somente a partir da década de 1980.

Em 1991, quando o IBGE passou a coletar dados sobre a população indígena brasileira, eles somavam 294 mil pessoas. Em 2000, o Censo revelou um crescimento da população indígena muito acima da expectativa, passando para 734 mil pessoas. Em 2010, a população indígena continuou crescendo, e o Censo mostrou que mais de 817 mil brasileiros se autodeclararam indígenas, representando 0,47% da população brasileira. Eles estão distribuídos em 305 etnias e falam 274 línguas.

Esse aumento populacional jamais seria possível se fossem considerados apenas fatores demográficos, como a natalidade e a mortalidade. Esses dados revelam o crescimento do número de pessoas que passaram a se reconhecer como indígenas e o “ressurgimento” de grupos indígenas. Isto se dá porque, antes, ser índio no Brasil significava ser atrasado, inferior, escravizado, catequizado, ser alvo de discriminação, de chacinas e até mesmo não ser considerado humano. Diversos povos foram obrigados a abrir mão de suas línguas e de sua cultura. Agora os povos indígenas voltam a afirmar sua identidade, talvez porque as circunstâncias estejam mais amigáveis. Ou talvez porque este grito não suporte mais ser calado.

Tratá-los simplesmente como “índios” esconde a imensa diversidade cultural e circunstâncias de vida tão distintas. Mas algo muito mais forte que as diferenças étnicas propiciam a união destes povos: o fato de se sentirem diferentes de nós.

Temos no Brasil todos os tipos de extremos: índios que possuem seu território assegurado e índios que morrem lutando por seu território; índios brancos e índios negros; índios cristãos e índios pajés; índios isolados e índios urbanos.

Os povos indígenas isolados são aqueles que não estabeleceram contato permanente com a população nacional e com o Estado. As informações sobre eles são transmitidas por outros índios, por moradores da região e por pesquisadores. A Funai (Fundação Nacional do Índio) tem cerca de 107 registros da presença de índios isolados em toda a Amazônia Legal, dos quais 26 já foram confirmados e estão sendo monitorados, seja por imagens de satélite, sobrevoos ou expedições na região. Não se sabe, no entanto, a quantidade destes povos e indivíduos que vivem voluntariamente isolados.

Muitos já tiveram alguma experiência de contato não amistosa com garimpeiros, madeireiros, grileiros e traficantes próximos à fronteira. Também é provável que tenham tido ou mantenham contato com populações ribeirinhas, seringueiros e, principalmente, com algum outro povo indígena.

Os resultados do contato conosco são trágicos, a começar pelas doenças que transmitimos, para as quais eles não têm imunidade: sarampo, rubéola, caxumba, difteria, tétano, hepatite, gripe e outras. Conhecendo esta realidade, estes povos que vivem em situação de isolamento escolheram fugir. Isso não significa, no entanto, que eles não tenham notícias de nossa sociedade. Eles observam rastros, utilizam ferramentas e se relacionam com outros indígenas que contam as novidades do mundo do branco.

Em outros tempos, como muitos devem se lembrar, o órgão governamental indigenista, na época chamado SPI (Serviço de Proteção aos Índios), deixava presentes como espelhos, panelas e ferramentas para atrair os indígenas. Hoje a Funai busca garantir que eles tenham seu território assegurado para transitarem livremente. Mas as ameaças são muitas e cada vez mais seus territórios são menores.

Os indígenas que vivem em áreas urbanas somam 324 mil, ou seja, 36% do total da população indígena, um número que vem crescendo ano após ano (IBGE, 2010). Há dois motivos recorrentes para que esses índios vivam em áreas urbanas. Um deles é a migração dos territórios tradicionais em busca de melhores condições de vida na cidade. O outro é que os limites das cidades cada vez mais alcançam as fronteiras de seus territórios.

As pessoas continuam acreditando que a população indígena está sendo reduzida, mesmo que os números digam o contrário e que eles estejam mais presentes nos centros urbanos. A desinformação tem uma consequência: fingimos que os índios estão deixando de existir e gradualmente não pensamos mais na situação deles. Assim fica mais fácil justificar nenhum respeito a seus direitos e à sua própria vida.

Mentira nº 2: Os índios estão perdendo sua cultura

Esta afirmação resume uma série de outras ideias muito difundidas: “índio que usa celular não é mais índio”, e suas variáveis televisão, computador, calça jeans, tênis, rede de pesca, barco a motor, caminhonete, trator e etc.

De modo geral, cultura é o conjunto de manifestações que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a língua, a moral, os costumes, os comportamentos e todos os hábitos e aptidões adquiridos por pessoas que fazem parte de uma sociedade específica.

Sendo composta por diversos elementos, a cultura está em constante transformação, se inter-relacionando de diferentes formas com o ambiente, as circunstâncias, outras culturas e consigo mesma. Logo, a cultura não é algo que se perde, é algo que se transforma constantemente.

É certo, no entanto, que não temos uma relação de troca cultural justa com os indígenas. Nossa sociedade se caracteriza por termos uma cultura dominadora e impositiva. O impacto do nosso modo de vida reflete diretamente na vida dos indígenas, de forma que hoje já não há a mesma fartura e biodiversidade que se tinha em 1500. O rio está contaminado por agrotóxicos, a floresta foi derrubada e a quantidade de peixe e de caça foi drasticamente reduzida.

Neste sentido, a incorporação de elementos de outra cultura é também uma estratégia de resistência. O uso de equipamentos de pesca dos “brancos”, por exemplo, pode ser um modo de resistência cultural, num entendimento de que pescar é mais importante para a identidade indígena do que se manter preso a técnicas tradicionais e não chegar com o peixe em casa.

Uma das maneiras de se fortalecer a tradição é inovar a partir de uma forte referência tradicional. Um grupo de jovens Guarani Kaiowá nos dá um bom exemplo de resistência cultural. O grupo de rap Brô MC's é formado por duas duplas de irmãos, e daí o nome “brô”, do inglês “brother”. Suas rimas misturam português e guarani e denunciam o desmatamento ilegal, o esquecimento e a perseguição que seu povo sofre por pressão do agronegócio.) Outras vezes, objetos não-indígenas podem ser inseridos na cultura indígena com um significado e uso completamente diferentes do nosso, como garrafas plásticas cuidadosamente cortadas e limadas para fazerem colares, à semelhança do que fazem há centenas de anos com as lascas de caramujos. E outras vezes, por fim, eles podem incorporar determinado elemento de outra cultura e nem por isso serem “menos índios”, assim como comer sushi não nos torna japoneses, tomar chimarrão não nos torna gaúchos e tomar banhos diários não nos torna índios.

Nos assusta a velocidade com que alguns indígenas incorporam elementos da nossa cultura no seu modo de vida. Mas sabemos que as trocas entre povos sempre existiram. Se nos chama a atenção ver um indígena ao celular, é porque não sabemos que o adorno que ele utiliza

em rituais de sua tradição há séculos podem ter sido confeccionados por um outro povo e utilizados como moeda de troca. E por que não? Com que velocidade os Karajá incorporaram elementos da cultura Tapirapé, e vice-versa? Com que velocidade os brasileiros incorporam elementos da cultura norte-americana? Não existe meios de medir precisamente as causas e os efeitos destas trocas culturais.

Nossa sociedade não aceita que este sujeito tão diferente de nós possa utilizar as mesmas tecnologias e bens de consumo que utilizamos. Assim, ao mesmo tempo que vemos os indígenas como inferiores por não terem desenvolvido as tecnologias que nos saltam aos olhos, não aceitamos que ele desfrute das facilidades da vida contemporânea. Como se tudo o que temos hoje fosse resultado apenas do trabalho de homens brancos e para usufruto exclusivo de homens brancos. Como se o progresso tecnológico e econômico não tivesse sido impulsionado também pela tomada de territórios e riquezas que pertenciam a esses índios. Mas para que índio quer tecnologia? Tenho visto indígenas vendendo artesanatos através do Facebook, trocando e-mails com lojas que revendem suas produções, promovendo abaixo-assinados para terem seus direitos respeitados, se comunicando com parentes que ficaram na aldeia enquanto ele saiu para estudar na cidade e namorando, como a gente.

O uso da fotografia e, especialmente, a produção de vídeos, tem se destacado entre os povos indígenas com a função de registrar a realidade, de encenar mitos e histórias, de criar estórias e de mostrar para outros povos (indígenas ou não) um pouco de sua cultura. As produções audiovisuais também têm sido usadas como uma ferramenta de denúncia ao ataque de seus direitos.

Outro equipamento que tem sido bastante útil é o GPS, que pode ser uma ferramenta de vigilância e atuação conjunta com os órgãos responsáveis pelo combate do garimpo, de madeiras e de outras atividades ilícitas.

Mentira nº 3: Estão inventando índios, agora todo mundo pode ser índio

Se a pessoa se reconhece como indígena e se identifica com um grupo de pessoas que também se reconhecem como indígenas e a consideram indígena, então ela é. Não existe nenhum reconhecimento da Funai, nenhum julgamento de um não-indígena e nenhum critério imposto por nossa sociedade que possa ser maior do que o seu sentimento e o sentimento da coletividade a qual ela pertença.

Ela pode se considerar indígena por uma questão genética e/ou cultural, mas não cabe a nós e nem ao governo atribuir identidade a outra pessoa. A autodeclaração é defendida também pela Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do

Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2000. Por isso, não tem fundamento a ideia de que “sendo assim, todos os brasileiros seriam indígenas, já que correm em nossas veias sangue indígena, daquela bisavó que foi pega no laço”. Este discurso não viria de um indígena. Se o cidadão diz isso querendo reduzir o direito de ser índio na atualidade, é evidente que está se identificando muito mais com o bisavô estuprador do que com a bisavó violentada.

Repare que a televisão, por exemplo, se esforça em caricaturar os indígenas. Quando a TV mostra aquele “indiozão” bonito da Amazônia, forte, guerreiro, caçador, todo enfeitado de penas e muito bem pintado, o povo acha bonito de ver e até acha que não existe mesmo racismo contra indígena. Mas quando a TV diz que aquele é um índio, discretamente nega outras possibilidades de índios.

Nega que existam índios sem penas e sem pinturas, com jeans e celular. Nega aqueles que não têm mais arara em seu território e por isso não usam cocar. Nega aqueles que têm cabelo crespo porque os negros escravizados fugiram para sua aldeia e foram bem recebidos como parceiros de resistência. Nega aqueles que vivem nas cidades porque seus territórios foram invadidos, aqueles que vão para Brasília protestar, etc.

Os índios são como são. Se nossa sociedade tem dúvida se um indivíduo é índio, esta dúvida não encontra recíproca por parte dele. Quem é índio sabe que é, porque tem a vivência do seu povo e sente na pele o racismo.

Nossa sociedade acredita que existe uma escala de quem é mais ou menos índio: “vive em maloca? Tem cabelo liso? Sabe pescar? Usa celular? É rico?”. Mas não é assim que funciona, não existe uma tabelinha para a gente definir quem é e quem não é, quem é mais e quem é menos. Essa crença evidencia o desejo oculto de querer que tenham menos índios, pois alguns já estão “aculturados” e “integrados”.

A Convenção nº 169 da OIT garante a autodeterminação dos povos e o direito de que cada população indígena ou tribal possa escolher seus próprios caminhos para o futuro. Esse princípio consta ainda na Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas.

O entendimento de que os indígenas seriam assimilados até deixarem de existir já foi superado na legislação, mas ainda precisa ser superado na sociedade.

Mentira nº 4: O Brasil é um país miscigenado, aqui não tem racismo

Racismo, assim como machismo, é algo sutil. Às vezes ele aparece escancarado, quando um sujeito chama um negro de “macaco”, quando uma mulher é estuprada, quando se constata um salário menor para mulheres e negros do que para homens brancos para fazerem exatamente

o mesmo trabalho. Esse racismo escancarado é muitas vezes (mas nem sempre) condenado pela sociedade.

Mas nem tudo é preto no branco, racismo ou não-racismo. Há infinitas combinações de cores, há infinitas formas de demonstrar e de esconder o racismo e ainda assim julgar-se superior.

A diferença não está só na cor da pele, no tipo de cabelo e na classe social. Além de tudo isso, a diferença é cultural e muitas vezes até linguística. Os indígenas são, provavelmente, os brasileiros mais ímpares e diferentes que compartilham o mesmo território que nós.

O racismo pode aparecer em momentos leves, entre amigos. As pessoas naturalizaram de uma tal forma o racismo contra indígenas, que não percebem que jamais poderiam usar aquelas mesmas palavras para se referir a qualquer outro grupo de pessoas. Nossa sociedade tem sido muito conivente com o racismo contra indígenas, a despeito do que diz nossa legislação.

Conforme a Constituição Federal e a Lei nº 7.716/89, serão punidos os crimes de discriminação ou preconceito contra raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, sendo o crime de racismo inafiançável e imprescritível. No entanto, diariamente os indígenas são discriminados e são raros os casos de denúncia e condenação.

As redes sociais, por exemplo, estão repletas de conteúdo racista. Em abril de 2014, a Justiça Federal condenou um jornalista amapaense por cinco mensagens que utilizavam expressões de desprezo se referindo aos índios Guarani Kaiowá. De acordo com a decisão, o jornalista prestaria serviços comunitários na Casa de Apoio à Saúde Indígena do Amapá (Casai) e pagaria seis salários mínimos ao Conselho de Caciques de Oiapoque e à Associação dos Indígenas de Wajãpi. A proposta é que, prestando serviços comunitários na Casai, o jornalista conviva com indígenas e, conhecendo a realidade, passe a respeitá-los.

Na esfera política os discursos de ódio estão cada vez mais escancarados. O presidente da Frente Parlamentar da Agropecuária, Deputado Federal Luís Carlos Heinze (PP-RS), diversas vezes desqualificou publicamente quilombolas, índios, gays e lésbicas. As urnas mostraram que a população o apoia: em 2014, Heinze foi reeleito pela 5ª vez, como Deputado Federal do Rio Grande do Sul, sendo o deputado mais votado do estado.

Os discursos racistas atingem diretamente os indígenas. O relatório Conflitos no Campo Brasil 2013, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), mostra que, das 1.266 ocorrências relacionadas ao conjunto dos conflitos no campo no Brasil, 205 estão relacionadas a indígenas, totalizando 16%. A maior parte destes casos refere-se a conflitos por terra ou retomada de territórios, somando 154 ocorrências. Os povos indígenas são os mais afetados pela violência

no Brasil. Ainda segundo o relatório Conflitos no Campo Brasil, em 2013, das 829 vítimas de assassinatos, ameaças de morte, intimidações, tentativas de assassinato e outras, 238 eram indígenas. Das 34 mortes por assassinato, 15 eram de indígenas. Eram também indígenas 10 das 15 vítimas de tentativas de assassinato, e 33 das 241 pessoas ameaçadas de morte.

É triste constatar que as mortes de indígenas no campo, as quais se caracterizam como um verdadeiro genocídio, encontram uma referência no discurso de figuras públicas e lideranças políticas, quase sempre motivadas por interesses econômicos.

O racismo (assim como o machismo) habita o imaginário social, paira sobre a sociedade como um todo, e, conseqüentemente, sobre cada indivíduo. Como toda ideia, ele é vivo, autônomo e se faz transparecer em ações e ideologias.

Um dos modos que o racismo age é pela generalização, quando se nota algo negativo de um indivíduo e se transfere essa questão ofensiva para o povo todo. Utilizando um exemplo bem comum em cidades pequenas que convivem com indígenas, imagine que alguém veja na rua um homem bêbado. Se o homem não é indígena, comenta-se “este homem está bêbado”, mas se ele for indígena o comentário é “os índios estão sempre bêbados”.

A sociedade é racista, e mesmo que você não se considere racista, às vezes ele pode escapar discretamente. Vigie seus atos, pensamentos, sentimentos e se permita ver.

Mentira nº 5: Os índios têm muitos privilégios

Se estivéssemos aqui falando de privilégios como desfrutar de uma vida em meio à natureza, estaria tudo bem. Mas não, infelizmente este discurso vem acompanhado da crença de que “índio recebe um salário do governo a partir do momento que nasce”.

Pior do que ter tantas pessoas acreditando nisso, é a surpresa que expressam quando descobrem que não. “Não? Mas então, do que vivem?”. Parece impossível acreditar que trabalham e que batalham pelo seu sustento. Ao contrário do que tantos brasileiros acreditam, não existe muita vantagem em ser indígena hoje em dia. Existe sim, muita coragem.

Em relação à saúde, a diferença é que os indígenas são atendidos pela Sesai (Secretaria Especial de Saúde Indígena), que é parte do mesmo SUS que atende aos não-indígenas. Na teoria, essa distinção permite um olhar diferenciado dos profissionais de saúde, considerando questões culturais e atuando em consonância com as práticas de saúde tradicionais indígenas. Na prática, como os nossos postos de saúde, alguns funcionam bem, outros não. Faltam equipamentos, às vezes não têm remédios, faltam profissionais especializados, etc. Falta percorrer um longo caminho.

Na área da educação por muitos anos os indígenas estiveram expostos à imposição de nossos valores e negação de sua identidade e cultura. Hoje o Ministério da Educação é responsável por desenvolver uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, dando espaço aos processos de aprendizagem e aos conhecimentos indígenas. Além disso, os indígenas podem elaborar seus próprios currículos e rotinas escolares com gestão indígena. De acordo com o Ministério da Educação, a maioria dos professores ainda são não-indígenas, totalizando 7.968, enquanto professores indígenas somam 7.321. Na prática, como no ensino público para não-indígenas, com exceção de alguns casos de sucesso, faltam materiais didáticos específicos, alimentação (sendo que poucas vezes esta é de fato diferenciada), infraestrutura etc.

Quanto aos benefícios sociais, indígenas são considerados pelo INSS “segurados especiais” para fins de acesso ao salário maternidade, aposentadoria por idade, auxílio doença, auxílio acidente, aposentadoria por invalidez, pensão por morte e auxílio reclusão.

Segurados especiais são os trabalhadores rurais que produzem em regime de economia familiar, sem utilização de mão de obra assalariada. Além dos indígenas, são considerados segurados especiais os agricultores, os seringueiros e os pescadores artesanais. Os indígenas precisam comprovar que sua subsistência advém do extrativismo, do plantio ou de outra atividade vinculada à terra e aos recursos naturais. Ou seja, os indígenas acessam estes benefícios não por serem indígenas, mas sim por viverem de atividades rurais, pois se forem assalariados, deixam de ser segurados especiais.

E, por fim, os indígenas possuem o direito de usufruir de seu território. As Terras Indígenas não são dos indígenas, são propriedade da União, terras públicas que pertencem a toda a nação brasileira, cedidas aos índios em regime de posse permanente e usufruto exclusivo. Ou seja, eles não têm a propriedade das terras: ganham o direito de nelas residir e fazer uso das riquezas do solo e das águas para a atual e as futuras gerações viverem.

Mentira nº 6: Os índios são tutelados, por isso índio não vai preso e não pode comprar bebida alcoólica

Essa história é antiga e tem um fundo de verdade. Desde o período colonial até o século passado, o Estado sempre considerou que os indígenas deveriam ser integrados, ou seja, deveriam negar suas identidades em nome de sua inserção à nação brasileira.

Esta concepção foi perpetuada por séculos e virou “tutela” no Código Civil de 1916 (artigo 6º), que enquadrava os índios na categoria de relativamente incapazes, condição semelhante à dos órfãos menores de idade no século XIX.

O Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/73) endossou o regime de tutela, depois de separar categorias de índios em “isolados”, em “vias de integração” e “integrados”, estabelecendo que o regime tutelar se aplicaria aos índios ainda não integrados.

O Estado tutor é aquele que decide pelos índios e, sob pretexto de cuidar deles, os mantém sob controle. Em nome desta “tutela”, o Estado brasileiro promoveu um verdadeiro genocídio. A Comissão Nacional da Verdade, que investiga crimes cometidos pelo governo ou agentes da ditadura militar, estima que somente a construção de estradas na Amazônia, no governo do general Médici (1969-1973), matou em torno de 8 mil índios.

Na região do Araguaia, o povo Xavante de Marãiwatsédé entregou um relatório de 71 páginas à Comissão Nacional da Verdade. Entre os crimes, estão a invasão do território com a condescendência de autoridades, empresários e poderes locais e nacionais. Povos indígenas presentes na Constituinte, lutando por seus direitos. Imagem do arquivo da Câmara dos Deputados.

A legislação só tomou um rumo diferente em 1988, com a atual Constituição Federal Brasileira. Nossa Constituição reconheceu e introduziu os direitos permanentes dos índios, abandonando a ideia de que eles seriam assimilados à nossa sociedade e endossando a ideia de que os índios são sujeitos presentes e capazes de permanecer no futuro. Ela reconheceu ainda o direito dos indígenas às suas terras e à cidadania plena. Esse avanço na legislação indigenista foi uma conquista do movimento indígena.

O Novo Código Civil Brasileiro (2002), em seu Art. 4º, diz que “a capacidade dos índios será regulada por legislação especial”. Como essa tal lei não existe, alguns podem acreditar que se trata do antigo Estatuto do Índio, e daí se cai em contradição, já que o referido Estatuto trata o índio como semi-incapaz.

O Estatuto do Índio e suas ideias retrógradas nunca foram oficialmente revogados, mas muitos especialistas acreditam que a Constituição Brasileira, como nossa lei máxima, por si só já o revoga em relação à tutela. Porém, muitos juristas, legisladores e a população brasileira ainda remetem ao Estatuto do Índio para embasar decisões e discursos, valendo-se da contradição das leis e provocando insegurança jurídica para os povos indígenas.

Por isso, no entendimento da Funai e de diversos especialistas, indígenas são tão cidadãos quanto nós, e podem sim comprar bebidas alcoólicas fora das Terras Indígenas. Aliás, o comerciante que não vendesse estaria cometendo um crime ao discriminar o indígena, além de uma prática abusiva prevista no inciso IX do art. 39 do Código de Defesa do Consumidor.

Algumas instâncias governamentais encontram amparo legal no Estatuto do Índio para proibir a venda de bebidas alcoólicas para indígenas. O Artigo 58 desse Estatuto estabelece que

constitui crime “propiciar, por qualquer meio, a aquisição, o uso e a disseminação de bebidas alcoólicas, nos grupos tribais ou entre índios não integrados”.

Em relação à criminalização, o Estatuto do Índio diz que a pena deve ser atenuada, e “se possível, em regime especial de semiliberdade, no local de funcionamento do órgão federal de assistência aos índios mais próximos da habitação do condenado” (Art. 56).

A tutela em nada tem a ver com a não-responsabilização do indivíduo por um crime que praticou. Tem a ver com um julgamento diferenciado caso a questão se relacione à sua prática cultural e à necessidade de um intérprete em seu interrogatório, caso o indígena não tenha completo domínio da língua portuguesa.

Em relação aos delitos, a lei para os indígenas é a mesma que a nossa. Índios podem ser e são presos quando roubam, quando praticam atos de violência, cometem assassinatos e por todos os motivos que os não-indígenas são presos. São presos também injustamente, para serem calados e oprimidos, para não serem cumpridos seus direitos como no caso do Cacique Babau, que luta pelo seu território e sofre continuamente perseguição das autoridades

Mentira nº 7: Tem muita terra para pouco índio

Em 1978, o Estatuto do Índio ordenou ao Estado brasileiro a demarcação de todas as terras indígenas até dezembro de 1978. Depois de dez anos, a Constituição Brasileira reconheceu aos índios os “direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Art. 231), e estabeleceu o prazo de cinco anos para a demarcação de todas as Terras Indígenas.

Quando a Constituição traz o termo “direitos originários”, ela revela que este direito vem desde sempre, antecedendo à própria Constituição. As demarcações são apenas reconhecimento desse direito pré-existente. A noção de território não constitui apenas uma relação de ocupação ou exploração, mas o fundamento da existência do povo, pois somente em seu território é possível a prática plena de sua cultura.

No entanto, até hoje o Estado se recusa a cumprir sua obrigação e a cada dia crescem mais os interesses econômicos sobre estas terras tradicionais. Não bastasse isso, muitas Terras Indígenas são cada vez mais diretamente ou indiretamente afetadas por grandes empreendimentos, monoculturas com uso abusivo de agrotóxicos, mineradoras etc.

Enquanto os agentes destes grandes poderes econômicos tentam barrar todos os processos de demarcações, também dizem que é preciso modificar o procedimento de demarcação. O Decreto 1.775/1996 detalha todo o procedimento, havendo um grupo técnico

especializado, coordenado por antropólogo, com a finalidade de realizar estudos complementares de natureza etno-histórica, sociológica, jurídica, cartográfica, ambiental e o levantamento fundiário necessários à delimitação. Após passar por autorização da Funai, é aberto um prazo para contestações e somente depois é feita a demarcação.

Os ocupantes não-indígenas são indenizados tanto pelas benfeitorias quanto pelos títulos de propriedade de boa-fé. Além disso, os ocupantes não-índios que atendem ao perfil da reforma agrária são reassentados, a cargo do Incra.

As Terras Indígenas são inalienáveis e indisponíveis, ou seja, os indígenas não podem efetuar nenhum negócio jurídico que acarrete a transferência da titularidade de direitos sobre estas terras, e nem mesmo permitir o beneficiamento de não-indígenas com a exploração dos recursos naturais, pois o usufruto é exclusivo dos indígenas.

O discurso anti-indígena tem como principal argumento que as Terras Indígenas ocupam 13% do território nacional. Mas os brasileiros não se dão conta da imensa área que os latifúndios ocupam. O Brasil tem uma área de mais de 851 milhões de hectares. Destes, mais de 318 milhões são ocupados por grandes propriedades, totalizando 37% do território nacional. A quantidade de propriedades, a soma da área que estas propriedades ocupam e a porcentagem que esta área representa sobre o território nacional. Para compreender melhor, consideramos que “minifúndio” é o imóvel de área inferior a um módulo fiscal (Decreto nº 84.685/1980), “pequena propriedade” é o imóvel rural com área entre 1 e 4 módulos fiscais (Lei nº 8.629/1993) e “média propriedade” é o imóvel rural com área superior a 4 módulos fiscais e até 15 módulos fiscais (Lei nº 8.629/1993).

Não há definição legal para “grande propriedade”, a qual, no entanto, passou a ser tida na prática das políticas agrárias como o imóvel rural com área superior a 15 módulos fiscais.

Módulo fiscal é uma unidade de medida corresponde à área mínima necessária a uma propriedade rural para que sua exploração seja economicamente viável (Lei nº 6.746/1979). A depender do município, um módulo fiscal varia de 5 a 110 hectares.

Proponho agora um exercício de imaginação. Consideremos que estes 130 mil proprietários vivam em suas grandes terras com suas famílias, e imaginemos que cada lar tenha em média 3,3 moradores, a mesma média dos lares brasileiros de acordo com o Censo Demográfico 2010.

Vamos desconsiderar que, ainda segundo o Incra, 69 mil das grandes propriedades, que equivalem a mais de 228 milhões hectares (40% da área das grandes propriedades) são improdutivos. A maior parte destas pessoas possuem outras fontes de renda, não produzem seus alimentos e não possuem laços ancestrais com a terra. Muitas vezes os proprietários não são

peessoas, e sim empresas. Mas, por hora, deixemos estas questões de lado e nos voltemos aos números, tratando igualmente a área indígena e a de grandes proprietários.

Os indígenas, por sua vez, ocupam uma área de 106 milhões de hectares, sendo mais de 567 mil pessoas, conforme a tabela abaixo: ou seja, os indígenas estão em um território quase 3 vezes menor que o território das grandes propriedades, apesar de ser quase 4 vezes mais populoso. E repare que não estão sendo contados aqui os indígenas que vivem nas cidades, somente os que vivem em Terras Indígenas. Seria preciso multiplicar em 37 vezes o número de proprietários no latifúndio para ele se equivaler à área por pessoa em Terra Indígena.

Portanto, nota-se: temos no Brasil muita terra para poucos proprietários. A maior parte das terras indígenas está na Amazônia Legal, onde vive cerca de 55% da população indígena no Brasil. Nas demais regiões do país, principalmente nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, além do estado do Mato Grosso do Sul, os povos indígenas conseguiram manter a posse em áreas geralmente diminutas e esparsas, espremidos entre cidades e fazendas, sem as condições mínimas necessárias para manter seu modo de vida. É justamente nessas regiões que se verifica atualmente a maior ocorrência de conflitos fundiários e disputas pela terra.

O que está em jogo não é aquele pé de fruta que o avô plantou e onde ele amarra sua rede. Não importa que ali estejam enterrados os seus antepassados, que ali seja a morada de seus espíritos e do mundo sagrado. O “desenvolvimento” vem como um trator atropelando tudo com suas hidrelétricas, mineradoras, gados, sojas e milho transgênicos. Os índios amam o seu território. E muitos morrem porque os não-índios amam o dinheiro.

Mentira nº 8: Os índios são preguiçosos e não gostam de trabalhar

Cá entre nós, poucas pessoas verdadeiramente gostam muito de trabalhar. A maioria trabalha porque precisa do dinheiro para pagar as contas, para comprar comida, para comprar o celular e para comprar sempre e cada vez mais tudo que possa surgir. Essa é a lógica das sociedades capitalistas: ter cada vez mais, acumular e nunca estar satisfeito com o que tem.

A lógica indígena, tradicionalmente, não se interessa em acumular, e sim em desfrutar. Portanto, se antes do sol chegar ao alto do céu, o homem já pescou peixe para a família toda se alimentar naquele dia, ele pode voltar para casa e descansar, pois, sua obrigação já foi cumprida.

Mas espera aí... caçar, pescar, plantar, colher, manejar, construir sua casa, fazer seu barco e fazer tudo mais que uma vida auto-subsistente necessita não parece nada fácil. Imagine então que para realizar cada uma destas tarefas é preciso muitas outras. Para fazer o barco, por exemplo, é preciso entrar no mato, encontrar uma árvore de uma espécie específica que esteja num bom tamanho e formato, derrubar a árvore, tirar da floresta, cortar e moldar a madeira,

queimar de um modo específico com uma lenha específica, moldar novamente como o avô ensinou, queimar de novo, e pronto, finalmente ele tem o barco para pescar, resumidamente.

Durante séculos os indígenas estiveram domesticando diversas espécies de plantas que hoje consumimos, como o milho, um dos grãos mais produzidos no mundo, e a mandioca, que os brasileiros tanto gostam. Estas plantas e tantas outras, como feijões, abóboras, carás e tomates, não eram encontradas na natureza como hoje as conhecemos. São o resultado de muito trabalho indígena.

Superando esse preconceito, vamos considerar que os indígenas também têm o direito de querer comprar coisas que compramos, e, portanto, precisam de dinheiro. Algumas etnias estão buscando meios de vida que integrem sua cultura a essa nova necessidade.

É o caso do povo Paumari, que vive no sudoeste do Amazonas e está sendo pioneiro no manejo de pirarucu. Há 5 anos eles fazem o manejo de 23 lagos, e no final de setembro de 2014 realizaram a pesca de 3.523 kg de pirarucu legalizados pelo Ibama. A iniciativa é apoiada pelo projeto Raízes do Purus, realizado pela OPAN – Operação Amazônia Nativa com o patrocínio da Petrobras.

Outro exemplo de geração de renda aliado à sustentabilidade e à cultura vem da etnia Kisêdjê, que habita a Terra Indígena Wawî, anexa ao Parque Indígena do Xingu. Desde 2011 a comunidade participa de um projeto para produção e comercialização de óleo de pequi. Em 2013 foram produzidos 170 litros do óleo na mini usina contruída na aldeia Nghwêrê. O projeto conta com o apoio técnico do ISA – Instituto Socioambiental e financeiro e organizacional do Instituto Bacuri e do Grupo Rezek.

Mentira nº 9: Nossa sociedade é mais avançada, não temos nada para aprender com os índios

Todo mundo sabe que a cultura brasileira tem influência indígena. Com eles aprendemos diversas palavras, o respeito à natureza e o hábito de tomar banho todos os dias, certo? No entanto, para cada elogio existe um contraponto: “índio que fala português não é mais índio”, “antes índio era inocente, agora índio só pensa em dinheiro” e a pior frase de todas: “índio fede”.

Essa mentira é muito comum: “índio fede”. Não, o que fede é o preconceito. Índio tem cheiro de óleo de tucum, de urucum e jenipapo, tem cheiro de fogo feito em casa, de peixe assado, de suor de quem trabalha, de banho de rio, de sabonete e de perfume comprado em shopping.

Enchemos o peito para dizer que o Brasil é um país lindo, rico em minérios, com uma biodiversidade impressionante e com muita fartura de água. Mas seguimos exaurindo os nossos

recursos naturais perseguindo um desejo de crescimento que parece nunca ter fim, como se os recursos naturais fossem infinitos. Mas saibam, recursos naturais chegam ao fim.

Estamos sacrificando nossa diversidade biológica e cultural para enriquecer ainda mais quem já é rico. E os índios, que são o símbolo maior de uma vida sustentável, que são os grandes conhecedores da biodiversidade brasileira, tão pouco conhecida pelos cientistas, estão sendo desprezados.

Enquanto se desmata incessantemente a Amazônia e o Cerrado, desaparecem espécies de plantas que poderiam ser utilizadas para tratar inúmeras doenças, conhecidas ou não. Enquanto se pratica o genocídio e se mantém os indígenas como reféns do “progresso”, infinitas possibilidades de conhecimento vão desaparecendo e os brasileiros não se dão conta.

Mas fora do Brasil, há quem esteja bem atento às nossas riquezas. Em 2013, quatro coreanos foram presos em Canarana (MT) por biopirataria no Parque Indígena do Xingu. Eles fizeram um acordo com os Kamaiurá, do Alto Xingu, e pagaram para obter 10 quilos de raízes e plantas usadas pelos índios para fins cosméticos. Os coreanos viviam nos Estados Unidos e um deles trabalhava para uma empresa de cosméticos. O acesso aos recursos genéticos e conhecimentos tradicionais, sua proteção e a repartição de benefícios associados são regidas pela Medida Provisória nº 2186/16, de 23 de agosto 2001

E não se trata apenas de conhecimentos da natureza, mas até mesmo de uma nova estrutura econômica e social, de um novo jeito de fazer política, de tomar decisões, de olhar para nós mesmos, para nossos semelhantes e para aqueles que são diferentes. Ninguém quer ouvir as contribuições que o pensamento indígena pode trazer.

O racismo é uma voz que sussurra ao ouvido dizendo que os índios são mais “atrasados” que a gente. Como se o “desenvolvimento” fosse uma linha única para toda a humanidade, como se nossa sociedade fosse um exemplo a ser seguido. Já que nós gostamos tanto de olhar para nosso umbigo, vejamos também o que o nosso “desenvolvimento” tem gerado: produção de lixo, contaminação e esgotamento de água, desigualdade social, violência e por aí vai...

Mentira nº 10: Os índios atrasam o desenvolvimento do País

Mesmo que no mundo todo cada vez mais aumente a preocupação ambiental, o Brasil continua com a mesma ideologia que balança no centro de nossa bandeira, nossa palavra de ordem é o progresso.

Um progresso desesperado, que não pode dar o tempo para fazer o estudo de impacto ambiental, que não pode analisar as possibilidades de redução de danos, um progresso que chega custe o que custar, e que agora, mais do que nunca, quer explorar os recursos das Terras Indígenas.

O principal aspecto a ser considerado é que os grandes donos do poder econômico (os setores bancários, armamentista, minerário, farmacêutico, da construção civil, do agronegócio etc.) possuem interesse em divulgar uma imagem negativa dos indígenas. As grandes corporações tomaram conta da arena política e querem a qualquer custo convencer a nação de que “é preciso crescer e os índios atrasam o desenvolvimento do País”. Na lógica deles é mais importante plantar soja para a China do que preservar as nascentes brasileiras.

O cenário que se apresenta hoje aos povos indígenas é pior do que o do índio que avistou Cabral em 1500. A partir de 2015, teremos o Congresso mais conservador desde 1964, e especialmente, mais anti-indígena. Foram eleitos 273 deputados federais e senadores considerados ruralistas, o que representa um aumento de 33% em relação à legislatura atual, que conta com 205 ruralistas. Várias investidas avarentas da bancada ruralista ganharão força, como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215/2000, a PEC 237, o Projeto de Lei (PL) 1.610, o PL 227/2012 e a Portaria 303, de iniciativa da Advocacia Geral da União (AGU).

Estas iniciativas tratam de temas como demarcação de Terras Indígenas, posse indireta de Terras Indígenas a produtores rurais na forma de concessão e exploração e aproveitamento de recursos naturais em Terras Indígenas (minérios, recursos hídricos, florestais, etc.), independe de consulta às comunidades afetadas. Além de irem contra a legislação vigente e preceitos universais, elas são cruelmente orquestradas para que se perpetue no país o ódio aos indígenas.

Mas se engana quem pensa que os indígenas assistem a isso calados. Os últimos anos foram anos de luta. Em maio de 2014, povos indígenas de todo o país reuniram-se em Brasília para a Mobilização Nacional Indígena, com atos e manifestações contra os ataques aos seus direitos garantidos pela Constituição Federal. E seguem lutando diariamente.

Os indígenas têm o direito de viverem em seus territórios. Já temos no país muitas terras para a criação de gado e o plantio de monoculturas, concentrada nas mãos de poucas pessoas. Desenvolvimento é bom, mas de qualquer jeito, não. Não podemos admitir um desenvolvimento que desrespeite leis, culturas e provoque mais desigualdade social.

Os indígenas devem poder escolher se desejam se beneficiar do desenvolvimento e de que forma, ou se preferem nem se envolver. Mas eles não podem continuar sendo desrespeitados em nome do interesse econômico.

Não precisamos de um crescimento desrespeitoso, realizado sem estudos de impacto ambiental, social e cultural. Tampouco necessitamos da malícia de políticos e da mídia. Precisamos sim tirar a venda dos olhos e enxergar o índio realmente, pois são mentiras e preconceitos que atrasam a evolução humana.

O desenvolvimento deve ser bom para todos. A paz entre os povos, já prevista em nossa Constituição Federal, deve ir além da diplomacia e incluir os que vivem em solo pátrio.

Nesse segundo momento, dividimos o texto em 10 partes (correspondendo as 10 mentiras citadas no texto). Em seguida, solicitamos que a turma formasse nove grupos, cada qual com quatro alunos. Após, entregamos a cada grupo uma parte do texto e pedimos que fizesse a leitura e em seguida comentasse. Ao término de cada leitura, fazíamos breves comentários sobre a opinião de cada grupo, atuando em uma perspectiva de mediadora.